

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

Planificação do processo de escrita no ano final do ensino secundário: texto expositivo e texto de opinião

Ana Rita Morais Pinto

M

2024



Ana Rita Morais Pinto

Planificação do processo de escrita no ano final do ensino secundário: texto expositivo e texto de opinião

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Sumário

Declaração de honra.....	9
Agradecimentos.....	10
Resumo	11
Abstract.....	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	17
Introdução.....	18
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática.....	22
1.1. Caracterização do contexto educativo	22
1.1.1. A instituição escolar	22
1.1.2 Perfil da turma.....	25
1.1.3 Definição da área de intervenção.....	26
2.Fundamentação teórica	27
2.1 A escrita.....	27
2.1.2. O processo da escrita	32
2.1.2. Os modelos lineares ou de produto.....	37
2.1.3 Modelos não lineares ou de processo.....	37
2.2 Subprocessos da escrita	39
2.2.1 A planificação	39
3.A escrita nos documentos orientadores do ensino do português do 12.º ano de escolaridade	
42	
3.10 texto expositivo	44
4.Texto argumentativo	45
5.Estudo empírico	47
4.1 Metodologia Científica.....	47
4.1.2 Objetivos da investigação-ação.....	49
4.1.3 Ferramentas de recolha de dados	49
5.Aula zero (diagnose)	50
5.1 Prática letiva	50
6.Análise da primeira atividade de escrita.....	51
7.Dificuldades de escrita.....	54
8.Plano de ação.....	54

8.1 1.º ciclo de investigação-ação.....	54
8.1.2 Prática letiva.....	55
8.1.3 Dados obtidos.....	57
9.2.º ciclo de investigação-ação.....	58
9.1. Prática letiva.....	58
9.1.2 Dados obtidos.....	61
10. 3.º ciclo de investigação-ação.....	62
10.1. Prática letiva.....	63
10.1.2 Dados obtidos.....	65
11. Resultados do plano de ação	65
12. Análise do inquérito por questionário	72
Considerações Finais	78
Referências Bibliográficas	80
Anexos	83
Anexo 1	84
Anexo 2	85
Anexo 3	86
Anexo 4	87
Anexo 5	88
Anexo 6	88
Anexo 7	89
Anexo 8	89
Anexo 9	90
Anexo 10	91
Anexo 11	92
Anexo 12	93
Anexo 13	94
Apêndices.....	95
Apêndice 1.....	96
Apêndice 2.....	96
Apêndice 3.....	97
Apêndice 4.....	97
Apêndice 5.....	98

Apêndice 6.....	98
Apêndice 7.....	99
Apêndice 8.....	99
Apêndice 9.....	100
Apêndice 10.....	101
Apêndice 11.....	103
Apêndice 12.....	104
Apêndice 13.....	104
Apêndice 14.....	105
Apêndice 15.....	105
Apêndice 16.....	106
Apêndice 17.....	106
Apêndice 18.....	107
Apêndice 19.....	107
Apêndice 20.....	108

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 da 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 a realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (*prompts* e respostas) transcritas em anexo.

Porto, setembro de 2024

Ana Rita Morais Pinto

Agradecimentos

Agradeço à minha família por todo o apoio.

Agradeço ao meu namorado.

Resumo

O presente relatório descreve o estudo empírico realizado no âmbito do estágio pedagógico de Português, na Escola Secundária João Gonçalves Zarco, que se integra no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O projeto, à luz dos princípios metodológicos da investigação-ação, teve como objeto o processo de ensino-aprendizagem orientado para a melhoria da competência da escrita de alunos do 12.º ano de escolaridade. A identificação desta área de intervenção sustenta-se no conhecimento contextual obtido através da observação direta da turma e de registos no diário de investigador. Posteriormente, considerando o quadro teórico relativo à importância da competência da escrita e ao seu papel determinante no sucesso escolar, traçou-se um plano de ação para o ano letivo 2023/2024, cujo cronograma incluiu três ciclos de investigação-ação centrados na etapa da pré-escrita. Os dados recolhidos foram mobilizados para reajustamentos nas planificações subsequentes, com vista a garantir aprendizagens significativas por parte dos alunos. Serviram, ainda, para mensurar o impacto da intervenção pedagógico-didática.

Palavras-chave: competência da escrita, ensino do português, pré-escrita, secundário, textos expositivo e de opinião.

Abstract

This report describes the empirical study carried out as part of the Portuguese teaching internship at João Gonçalves Zarco Secondary School, which is part of the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, given at the Faculty of Letters of the University of Porto. The project, based on the methodological principles of action research, focused on the teaching-learning process aimed at improving the writing skills of 12th grade students. The identification of this area of intervention is based on the contextual knowledge obtained through direct observation of the class and entries in the researcher's diary. Subsequently, considering the theoretical framework relating to the importance of writing skills and their decisive role in school success, an action plan was drawn up for the 2023/2024 school year, whose timetable included three cycles of action research centred on the pre-writing stage. The data collected was mobilised for readjustments in subsequent planning, with a view to ensuring meaningful learning on the part of the students. They were also used to measure the impact of the pedagogical-didactic intervention.

Key-words: writing skills, teaching Portuguese, pre-writing, secondary, expository and opinion texts.

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1- MODELO REPRESENTATIVO DO PROCESSO DE ESCRITA DE HAYES E FLOWER (1981)	38
FIGURA 2- ESPIRAL DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	48
FIGURA 3- ESQUEMA COM INFORMAÇÕES PARA A REDAÇÃO DE UM TEXTO SOBRE A POESIA DE CESÁRIO VERDE.....	51
FIGURA 4- TEXTO DO ALUNO A.....	52
FIGURA 5- TEXTO DO ALUNO B.....	53
FIGURA 6- ENUNCIADO ELABORADO PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA	57
FIGURA 7- TEXTO DO ALUNO L	61
FIGURA 9- ENUNCIADO DE ESCRITA DO TEXTO SOBRE A 2ª FASE DO HETERÓNIMO ÁLVARO DE CAMPOS. 67	
FIGURA 10- ENUNCIADO DE ESCRITA SOBRE UM TEMA SUBORDINADO AO CONTO CONTEMPORÂNEO GEORGE	69
69	
FIGURA 11- ENUNCIADO DA PARTE C DO EXAME NACIONAL DE PORTUGUÊS DE 2019 (1ª FASE)	71

Índice de Tabelas

TABELA 1- ANÁLISE DOS TEXTOS EXPOSITIVOS DO 1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	68
TABELA 2- ANÁLISE DOS TEXTOS DE OPINIÃO DO 2.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	70
TABELA 3- ANÁLISE DOS TEXTOS EXPOSITIVOS DO 3.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	72
TABELA 4- RESULTADOS DA QUESTÃO 1 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	74

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- ITENS DE SELEÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS TESTES DE CIÊNCIAS NATURAIS.....	19
GRÁFICO 2- ITENS DE CONSTRUÇÃO DOS TESTES DE FÍSICO-QUÍMICA	20
GRÁFICO 3- PERCEÇÃO DO AUXÍLIO DA PLANIFICAÇÃO TEXTUAL NA ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS.....	75
GRÁFICO 4- FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DE PLANIFICAÇÃO TEXTUAL NOS TEXTOS REDIGIDOS EM AULA	76
GRÁFICO 5- FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DE PLANIFICAÇÃO TEXTUAL EM MOMENTOS DE AVALIAÇÃO FORMAL.....	76
76	
GRÁFICO 6- FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DE PANIFICAÇÃO TEXTUAL FORA DA AULA	76
GRÁFICO 7- PERCEÇÃO SOBRE A UTILIDADE DA PLANIFICAÇÃO TEXTUAL.....	77
GRÁFICO 8- AUMENTO DA FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO TEXTUAL FACE AO INÍCIO DO ANO LETIVO.....	77

Lista de abreviaturas e siglas

GAA.....Gabinete de Apoio ao Aluno

EMAEI.....Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENEC.....Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ESJGZ.....Escola Secundária João Gonçalves Zarco

PADDE.....Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola

PASEO.....Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PHDA.....Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção

SPO.....Serviço de Psicologia e Orientação

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português, no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu no ano letivo 2023/2024, na Escola Secundária João Gonçalves Zarco, localizada no concelho de Matosinhos. Este estudo, que adota a metodologia da investigação-ação, situa-se no contexto pedagógico-didático de melhoramento da competência da escrita em alunos do 12.º ano de escolaridade.

A definição da prioridade de intervenção foi realizada com base no perfil da turma, nos registos no diário de investigador e na análise documental de textos redigidos pelos alunos.

A pertinência de realizar uma intervenção no domínio da escrita advém das dificuldades estruturais verificadas ao longo dos últimos anos nesse mesmo domínio. O relatório do IAVE, publicado em 2017, que compila dados entre 2010 e 2016, sobre o desempenho dos alunos do ensino secundário, na disciplina de português, revela que as principais dificuldades dos alunos residem nos parâmetros da correção linguística e da estruturação do discurso, quer nos itens de resposta restrita como nos de resposta extensa. O mesmo relatório também dá conta de que há um desempenho inferior na forma em relação ao conteúdo.

No entanto, não é só apenas pelos resultados nos exames nacionais que é possível observar os problemas existentes na escrita. Aliás, é necessário ir mais longe: porque é que os alunos têm dificuldades neste domínio?

Segundo Fernanda Irene Fonseca, esta dificuldade prende-se com o facto de o ensino da escrita ser algo assistemático, ocasional, não programado e de carácter artificial.

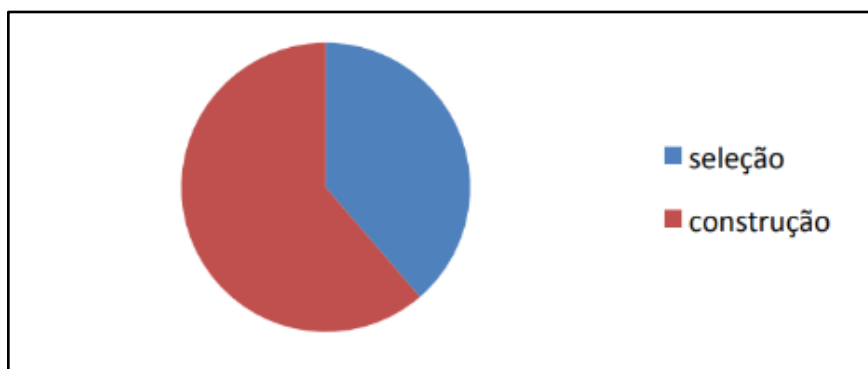
Também podem ser apontados como motivos para esta problemática a falta de consistência no trabalho sobre este domínio que advém da falta de tempo dos professores para realizar um trabalho e acompanhamento contínuo, progressivo e consistente dos alunos, por estarem muito sobrecarregados com questões

burocráticas, bem como o excesso de alunos por turma e a extensão do programa da disciplina.

Outro motivo relevante para selecionar este tópico como tema a desenvolver no presente projeto de investigação-ação relaciona-se com o facto de o domínio da escrita ser transversal a todas as disciplinas.

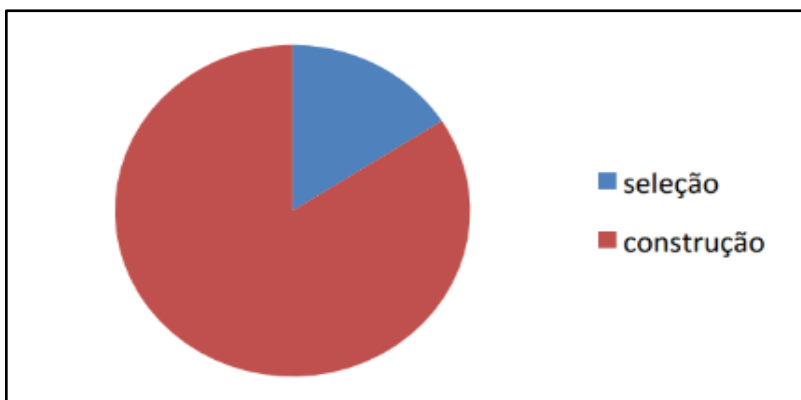
Um estudo descritivo e qualitativo, realizado em 2016, por professoras da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em colaboração com professoras do Agrupamento de Escolas de Vilela (Paredes), concluiu, depois de uma análise de diversos enunciados de testes de avaliação das disciplinas de Ciências Naturais, Físico-Química (ver gráficos abaixo) e de Matemática, que a esmagadora maioria dos itens de resposta são de construção, e que, por isso, implicam o domínio de aptidões de expressão escrita.

GRÁFICO 1- ITENS DE SELEÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS TESTES DE CIÊNCIAS NATURAIS



Fonte: Toriz, Guedes et al., (2016, p.224)

GRÁFICO 2- ITENS DE CONSTRUÇÃO DOS TESTES DE FÍSICO-QUÍMICA



Fonte: Toriz, Guedes et al., (2016, p.225)

Assim, a escrita é modo de eleição para expresar conhecimentos e aprendizagens, bem como para consolidar, verificar e avaliá-los. Através deste estudo também é possível constatar que a escrita é o uso da língua mais valorizado no contexto escolar como meio de diagnóstico, avaliação e certificação de conhecimentos e aprendizagens (Duarte, Rodrigues, Machado, Guedes & Toriz,- (2016).

No âmbito do estudo acima citado, também foi possível concluir que a escrita é, também, uma forma de construir o conhecimento e exige proficiência nas áreas da compreensão da linguagem escrita e da expressão escrita, ou seja, é transversal a todo o currículo e pode ditar o insucesso escolar dos alunos.

No que concerne à organização interna do relatório, o primeiro capítulo destina-se à contextualização pedagógico-didática da prática de ensino supervisionada, ou seja, à caracterização sociodemográfica da instituição onde teve lugar o estágio pedagógico.

No segundo capítulo, consta uma revisão da literatura sobre a área de intervenção selecionada. Primeiramente, apresenta-se uma perspetivação geral sobre a escrita, definindo-se os conceitos de escrita, processo da escrita, planificação, texto expositivo e texto argumentativo. Já o terceiro capítulo refere-se a uma breve reflexão sobre a escrita nos documentos orientadores do ensino do português no 12.º ano de escolaridade bem como as tipologias textuais que foram trabalhadas nas aulas.

Por sua vez, o quarto capítulo, dedicado ao estudo empírico, aborda os princípios metodológicos da investigação-ação, a metodologia científica utilizada, os objetivos da investigação-ação e as ferramentas de recolha de dados.

Os capítulos cinco e seis dizem respeito à aula zero (diagnose) e à análise da primeira atividade de escrita realizada no ano letivo 2023/2024 bem como às dificuldades de escrita detetadas.

Em seguida, nos capítulos sete, oito e nove, constam o plano de ação para o ano letivo mencionado, o cronograma de atividades e os dados obtidos. A análise dos dados consta dos capítulos 10 e 11.

Por último, as considerações finais referem as vantagens do ensino explícito da planificação textual, a utilidade da mesma e o seu papel nuclear e direto na da qualidade dos textos redigidos. Reflete-se, igualmente, sobre as limitações e constrangimentos sentidos no decorrer do projeto.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

Ao assumir o papel de professora-investigadora, compreendo a importância da contextualização da intervenção pedagógico-didática, por se revelar um aspeto fundamental na conceção do projeto de investigação-ação. A descrição que de seguida apresento constitui uma síntese de aspetos relevantes observados desde o início do estágio pedagógico. A caracterização que se apresenta nos seguintes subcapítulos foi possível através da recolha de dados através da observação de aulas (registos no diário do investigador) e as entrevistas informais com o professor orientador do estágio pedagógico.

1.1. Caracterização do contexto educativo

O estágio pedagógico, no ano letivo 2023/2024, foi realizado na ESJGZ, no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Para a caracterização do contexto educativo irá considerar-se a instituição escolar onde decorreu a prática de ensino supervisionada, detalhando-se a sua história, espaço envolvente e serviços, e o perfil dos alunos com os quais se trabalhou.

1.1.1. A instituição escolar

A Escola Secundária João Gonçalves Zarco (ESJGZ), criada em 1955, localiza-se na zona sul do concelho de Matosinhos e apresenta excelentes acessos de transportes públicos e de transporte particular. No ano de 2009 foi alvo de obras de requalificação, no âmbito da empresa Parque Escolar, que permitiu obter condições de excelência para uma prática educativa de qualidade.

O corpo docente tem conseguido prestar um serviço educativo que permite aos alunos obter resultados académicos e sociais bastante satisfatórios.

A ESJGZ mantém, desde 2007, um contrato de autonomia que permite disponibilizar uma oferta educativa diversificada, a todos os alunos. A par da escolaridade obrigatória, este estabelecimento educativo possui um programa de educação e formação de adultos e projetos educativos no Estabelecimento Prisional do Porto, em Custóias e no Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo.

Além da oferta educativa diversificada e dos projetos desenvolvidos nos estabelecimentos prisionais, a escola tem feito parte de projetos internacionais, em parceria com diversas instituições culturais, sociais e pedagógicas.

Outra mais valia que esta escola apresenta é ser pioneira na promoção de Centros de Validação e Certificação de Competências, ao ser o único Centro Qualifica a funcionar numa escola pública no concelho de Matosinhos.

A nível de princípios e valores, a ESJGZ, rege-se pelo PASEO (*Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*), investindo numa educação que tenha em conta aspetos, tais como, a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade e a participação na vida democrática, bem como pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) que abrange um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na educação dos jovens e o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE).

A educação digital é também uma prioridade na formação dos estudantes e tem por objetivo dota-los da capacidade de abordar de forma crítica a informação bem como para a cidadania digital.

Assim, a escola define o perfil do aluno alvo, assente num modelo de escola que visa a qualificação individual e a cidadania democrática, que pretende formar alunos críticos, criativos, interessados, participativos, tolerantes, inclusivos, solidários, autónomos, responsáveis, inovadores, empreendedores, atentos, empenhados, dinâmicos e determinados.

Como estratégia principal de ação, a ESJGZ elege a preparação dos alunos para a vida através da cidadania ativa, implementada no Plano Anual de Atividades.

Para o planeamento curricular e promoção do sucesso a escola integrou o projeto-piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular com o objetivo de promover um ensino de qualidade, de forma a garantir que o sucesso escolar se traduza em aprendizagens efetivas e sólidas, que irão servir para desenvolver competências de alto nível, para os alunos exercerem uma cidadania eficaz na sociedade contemporânea.

A implementação deste projeto tem tido especial relevo no 3.º Ciclo do Ensino Básico, onde são disponibilizadas as seguintes ofertas educativas: Educação Tecnológica ou de outra na área artística, oficinas de multimédia (7.ºano), de expressão e movimento (8.ºano), de pensamento (9.ºano). Ao nível da organização curricular, a ESJGZ oferece um regime de semestralidade letiva e avaliativa em todas as ofertas educativas, bem como um calendário com quatro períodos letivos.

A ESJGZ também tem como prioridade a cidadania e o desenvolvimento, dados os desafios que a educação e a sociedade contemporânea atravessam e a construção de uma escola empreendedora, diferenciadora e de referência, assente nos valores da liberdade, humanismo, igualdade e responsabilidade social.

Outra estratégia de ação que a escola implementa é o apoio à aprendizagem, que tem como objetivos a verdadeira inclusão, a promoção da equidade e a não discriminação no acesso ao currículo, com recurso a medidas universais (diferenciação pedagógica em sala de aula e acomodações curriculares), seletivas (apoio tutorial, apoio psicopedagógico e percursos curriculares diferenciados) e adicionais (desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, plano individual de transição e desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado) com a intervenção da professora de Educação Especial.

Como apoio específico à aprendizagem e à inclusão a ESJGZ possui uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA), o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) bem como uma docente de educação especial.

Por último, de forma a acompanhar a digitalização da sociedade, propõe-se acrescentar às suas boas práticas a ação digital e a desmaterialização de recursos.

Assim, a escola elaborou o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE), que visa, entre outros aspetos, a integração do digital na avaliação, permitindo práticas avaliativas mais abrangentes, personalizadas e inclusivas, a modernização de infraestruturas, a criação de espaços tecnológicos, inovadores e seguros, a promoção da autonomia dos alunos e de aprendizagens de qualidade, com recurso ao digital.

1.1.2 Perfil da turma

Para além da contextualização da instituição escolar e da análise dos documentos reguladores da prática educativa, nos quais se insere o Projeto Educativo, a Planificação Anual da disciplina de Português, as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, importou, o conhecimento aprofundado da dinâmica da turma do professor titular do estágio pedagógico na ESJGZ.

Primeiramente foi necessária uma recolha rigorosa e criteriosa de dados sobre os alunos. Para tal, recorreu-se a várias técnicas e instrumentos, tais como o diário do investigador, com o objetivo de registar observações diretas, bem como um questionário formulado através do *Google Forms*.

Neste seguimento, a observação direta foi um meio prioritário para medir a dinâmica da sala de aula.

Findas as considerações sobre as técnicas de recolha e de tratamento dos dados, apresenta-se, de seguida, o perfil dos alunos envolvidos no processo de investigação-ação.

A turma em que recai a atenção do presente relatório é o 12.º3, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. A turma é constituída por 27 alunos, dos quais 20 são raparigas e sete são rapazes, com uma média de idades de 17 anos, onde a maioria dos alunos se conhecem dos anos letivos anteriores e conta com a presença de uma aluna de nacionalidade ucraniana e quatro alunos de nacionalidade brasileira. Dentro da turma, 59,3% dos alunos não beneficia de Ação Social Escolar, 59,3% tem um irmão, 48,1% das mães têm licenciatura e 14,8% dos pais têm licenciatura. Dos 40,7% que beneficia da Ação Social Escolar, 53,3% insere-se no escalão C, 40% no escalão B e 6,7% no escalão A.

Do ponto de vista das características socioculturais foi possível inferir que 72% dos alunos afirma gostar de ler, 68% afirma ter o hábito de ler, 56% afirma ter lido entre um a cinco livros este ano, 12% afirmou não gostar de ler, nomeadamente, porque considera uma atividade desinteressante e por gostar mais do formato de vídeo.

Também consideram um entrave à leitura a preguiça, o preço dos livros, a dificuldade de concentração, a ansiedade e a tecnologia.

A nível de hábitos de estudo, 44% dos alunos afirma estudar entre 1 a 5 horas por semana, 68% afirma que mantém um estudo regular e 56% não sente dificuldade em organizar o tempo de estudo. Como métodos de estudo, 68% dos alunos utiliza, resumos feitos por eles próprios, 52% recorre ao manual escolar, 60% procura material na *Internet*, 48% utiliza resumos fornecidos pelo professor, 44% realiza exercícios, 28% faz esquemas e apenas um aluno utiliza *flashcards*. Quanto ao local de estudo, todos os alunos afirmam que costumam estudar em casa.

Em relação a auxílio de terceiros no estudo, 64% dos alunos revela que não tem ninguém que os ajude a estudar, mas 16% afirma ter auxílio de colegas e centros de explicação.

Do ponto de vista comportamental (relações interpessoais, motivação, persistência na ação, autorregulação comportamental) a turma apresenta sentido de humor, alguma timidez em responder às perguntas do professor, revelam à vontade uns com os outros, mas pouca autonomia para tirar apontamentos. Os alunos também demonstram alguma participação autónoma e uma postura descontraída, mas séria e atenta, na sala de aula, bem como assiduidade e pontualidade.

Segundo dados recolhidos no conselho de turma realizado em setembro de 2023, foi possível obter a informação de que existem duas alunas com características que requerem uma atenção diferente: doença diabética e disforia de género.

No ano letivo 2023/2024, o 12.º3 tinha aulas de Português três vezes por semana no turno da manhã: às terças (11h50-12h40), quartas (9h50-11h35) e sextas-feiras (8h00-9h40). As aulas, com duração de 100 ou 50 minutos, num total de 250 minutos semanais, decorriam, em diferentes salas, equipadas com quadro branco, projetor, computador e acesso à *Internet*.

1.1.3 Definição da área de intervenção

Durante a observação das aulas do professor titular, nos meses de setembro, outubro e novembro de 2023 e através da análise das produções textuais dos alunos, foi possível

observar que a turma apresentava dificuldades na redação dos textos, sobretudo, ao nível da correção linguística.

2. Fundamentação teórica

Neste segundo capítulo, inclui-se o enquadramento teórico que está na base desta investigação. Assim, e tendo por base literatura da especialidade sobre os temas inerentes à área de intervenção e autores com reconhecida credibilidade, pretende-se definir conceitos chave sobre a temática da escrita: a competência da escrita e a escrita enquanto processo, explorando os vários modelos que contribuíram consideravelmente para o ensino desta como um processo.

2.1 A escrita

A escrita é uma atividade com uma dimensão cognitiva e social porque surge num contexto social regulado por determinadas regras e objetivos. A composição de textos consiste na mobilização de processos de recolha de informação, planificação, textualização, mas também pode ser vista como um conjunto de regras linguísticas que englobam questões gramaticais, ortográficas e estilísticas.

Também pode ser entendida como um “(...) “processo de codificação da linguagem, por meio de sinais convencionais, enquanto que a leitura é a sua descodificação, a partir desses mesmos sinais” (...)” (Rebelo, 1993, p. 42). Além disso, é uma forma de expressar pensamento e linguagem e não apenas uma função de execução gráfica.

(...) Escrever traduz-se na conjugação de vários elementos, nomeadamente na representação mental da mensagem a codificar, na planificação e a organização das ideias, na reflexão sobre os objectivos da escrita, na previsão dos prováveis leitores, na adequação do estilo literário à finalidade proposta (...)

(Klerk, Allard, Sundblad e Dehn, 1987 citados por Rebelo, 1993).

A redação de um texto tem por base, de forma global, a recolha de informação, recorrendo a fontes internas (memória) e/ou externas (revistas, livros, jornais), a planificação, que remete para a organização e estruturação das ideias em esquemas de

conteúdo, que contribuem para aprender novas palavras e clarificar noções sobre um determinado tópico, conforme propõe Odete Santos, bem como a supervisão textual, que, segundo vários autores, congrega diversas operações, entre elas, a detecção dos erros, a identificação da sua natureza e as estratégias de correção a adotar.

Importa também clarificar que a escrita contém uma dimensão gráfica e é um processo moroso e detalhado, cujo resultado é o texto, onde estão patentes várias competências. Portanto, a escrita implica o seu domínio. Por isso, não é algo linear e estanque.

Na escrita é necessária a harmonia entre os conhecimentos do escrevente, o assunto a transmitir, o destinatário e a tipologia textual. Esta também pode ser entendida como um processo de progressiva automatização de aspetos que se situam a níveis cada vez mais profundos (Carvalho, 2001).

O ato de escrever, segundo Linda Allal (1993) e Hayes e Flower (1980), engloba três operações de regulação (antecipação, controlo e ajustamento) e três níveis de ativação dessas regulações (*on line*, gestão da tarefa/situação e gestão das relações tarefa-situação/contexto) (Álvares, 2000).

(...) As três operações de regulação (...) asseguram a articulação entre representações e processos de produção, correspondem, embora com enfoques diversos, aos três grandes processos implicados na escrita, na perspectiva de Hayes e Flower (1980) (...). No nível 1, das regulações *on line* integradas no processo de produção, estas agem ao nível das representações dos alunos e podem apoiar-se em suportes exteriores da situação didáctica. (...) O nível 2 das regulações incide na gestão de um produto provisório em função das diferentes determinações da tarefa: reler um escrito para verificar a sua adequação ao destinatário ou a sua correcção ou ainda pedir ao professor obras de referência a fim de completar qualquer informação a incluir num relatório (...)

Quanto ao nível 3 (...) trata-se, fundamentalmente, de regulações que ultrapassam o quadro estrito da realização de uma tarefa e que se

situam numa perspectiva intertarefas e interdisciplinar (...). (Allal, 1993 citado por Álvares, 2000).

Essas regulações explicadas por Linda Allal implicam o domínio de conhecimentos (declarativos, processuais e contextuais), a transferência de procedimentos e a expressão em contexto. Os alunos devem ter consciência que a linguagem e vocabulário utilizado na escrita de um texto do género diarístico, ou no de uma carta a um familiar é diferente num texto de opinião para ser publicado no jornal da escola.

O ato da escrita está intimamente ligado à dimensão psicológica, ao envolver operações mentais, tais como, inferir, mobilizar conhecimentos anteriores relevantes, antecipar, guardar informação na memória (Figueiredo, 2004) bem como a processos linguísticos complexos e a sua consciencialização.

A aprendizagem da escrita é possível de ser dividida em três fases (ordenamento e junção de letras, relevância da acentuação e pontuação e regras ortográficas) e ocorre em cinco estádios de aprendizagem.

Janet Lerner propôs cinco estádios de aprendizagem da escrita que correspondem, aproximadamente, a faixas etárias específicas: Desenvolvimento da escrita pré-fonética (um-sete anos), Uso dos nomes das letras e inícios de estratégias fonéticas (cinco-nove anos), uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas (oito-18 anos) e desenvolvimento de uma perspectiva de escrita madura (10 anos à idade adulta) (Rebelo, 1993).

Também importa clarificar que a escrita, além de ser um processo que permite a construção de sentido, permite um melhor desenvolvimento cognitivo e uma maior autonomia intelectual e sócio afetiva. Enquanto potenciadora do desenvolvimento cognitivo, a escrita é uma excelente forma de explorar o próprio pensamento e de sedimentar conhecimento.

Aliás, o produto escrito, que inclui o texto final e os ensaios produzidos ao longo do processo da escrita, é precisamente o resultado dessas operações, que se concretizam nas planificações e objetivos dos alunos.

Apesar de ser unânime que a escrita pressupõe três subprocessos (planificação, redação e revisão), Graves (1984) e outros consideraram que a escrita engloba, também, a escolha do tópico, como forma de preparação para a redação e como ferramenta de mobilização de conhecimentos (Barbeiro, 1999).

Além disso, escrever configura um modo de comunicação permanente, regulado e planificado, que permite estruturar o pensamento, através da aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, bem como da organização e aprofundamento de ideias, que conferem uma maior bagagem cognitiva aos alunos. Para além de ser uma forma de comunicar, também é uma ferramenta poderosa de aprendizagem que permite a explicitação do conhecimento, com particular destaque nas situações de avaliação formal.

O presente trabalho sobre o domínio da escrita foi realizado tendo em conta, também, um domínio transversal a todas as disciplinas do ensino secundário e que constitui um dos pilares da educação das sociedades modernas: a autonomia.

Enquanto elemento do desenvolvimento psicológico-cognitivo, a autonomia, no contexto educacional surge, essencialmente, como uma resposta à educação assente na autoridade, uma responsabilização do aluno pela sua própria aprendizagem e a capacidade de gerir a sua experiência sobre a mesma (Crista, 2014).

Por configurar uma das maiores preocupações da educação moderna, a autonomia está patente em documentos oficiais, nomeadamente, na Lei de Bases do Sistema Educativo, expressa na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Decreto-Lei n.º 46/86, art.º 2, n.º 4).

Já no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) a autonomia integra a área de competências “Desenvolvimento pessoal e autonomia”, a qual determina que estas estão relacionadas com os processos “(...) “através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente.” (...)” (PASEO, 2016, p. 26).

Estas competências pressupõem que os alunos estejam capacitados para “(...) “estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos, estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia” (...)” (PASEO, 2016, p. 26), entre outros.

A autonomia consagra-se como um objetivo educacional importante na medida em que promove a participação ativa do aluno no processo educativo, a apropriação pessoal do saber bem como o desenvolvimento de atitudes de independência e responsabilidade. Também implica a monitorização e avaliação, por parte do aluno, do seu processo de aprendizagem e a participação nas decisões sobre a sua aprendizagem.

Também importa clarificar que esta se encontra intimamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo dos alunos e que é construída através de patamares qualitativos, tais como a aquisição de pensamento abstrato e o poder representacional, conforme defende Jean Piaget, na sua abordagem cognitivista. Além disso, a autonomia motiva os alunos, melhora a qualidade do trabalho que desenvolvem e promove uma experiência positiva com a escola e a aprendizagem.

Segundo Dewey e Carl Rogers (1999), é prioritário facilitar, promover e orientar a aquisição de autonomia para que o aluno, enquanto futuro cidadão inserido na vida ativa, seja capaz de fazer frente a uma sociedade em constante transformação, que inclui, por exemplo, conseguir tomar decisões sobre a sua vida profissional. Outra vantagem da promoção da autonomia prende-se com as dimensões que abarca (pedagógica e comunicativa), que estando interligadas, fornecem meios que permitem a aprendizagem e a perceção da utilidade destas.

Assim, considerou-se importante incluir e destacar a autonomia no desenvolvimento da competência da escrita, na sua globalidade.

2.1.2. O processo da escrita

A escrita é um fenómeno complexo, que engloba diversos processos e subprocessos mentais, ao exigir ao escrevente que esteja atento, ao mesmo tempo, a questões ortográficas, de motricidade, de pontuação, entre outras.

Este fenómeno é complexo precisamente por exigir a intervenção da perceção visual, enquanto sistema de símbolos gráficos, e do sistema motor, ao ativar as zonas específicas do cérebro que asseguram o seu carácter consciente e voluntário. A escrita coloca desafios cognitivos aos alunos que os obrigam a elaborar sobre o aprendido, a reprocessar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar e a confrontar ideias (Carvalho, 2013, p.197). Ao colocar este tipo de desafios consegue promover o surgimento de estratégias cognitivas mais complexas, tais como o pensamento crítico e a reflexão sobre o próprio processo de compreensão (Carvalho, 2013).

Importa considerar que, a escrita, sendo uma das principais aquisições do ser humano e uma atividade linguística exigida na vida em sociedade, a escola tem a função de capacitar os alunos de instrumentos e estratégias que lhes permitam aceder às funcionalidades desta, trabalhando arduamente sobre as competências compositiva, ortográfica e gráfica.

Outra razão para o processo da escrita ser complexo é o confronto entre linearidade e recursividade.

(...) Uma outra fonte de complexidade reside no facto de as componentes interagirem entre si. (...) A interação não se manifesta apenas entre a componente do processo e o sujeito ou o contexto, mas também no relacionamento entre as actividades desenvolvidas no interior da componente do processo de escrita. Os subprocessos aí presentes não constituem secções independentes em direção ao produto final, como decorreria de uma perspectiva puramente modular (...). (Barbeiro, 1999, p.64)

Além disso, também existe uma grande variedade de sujeitos e de conhecimentos, que exigem operações cognitivas diversas, a saber: contextualização, textualização e conceção. Por um lado, as operações de contextualização são responsáveis por estabelecer “(...) “as funções a desempenhar pelo texto, seleccionam os elementos ou relações a representar” (...), enquanto que as de textualização (...) configuram esses elementos ou relações por meio de unidades linguísticas.” (...)” (Barbeiro, 1999, p.66).

As operações de conceção orientam a execução do texto e levam, muitas vezes, os alunos a utilizarem esquemas conceptuais associados à organização do texto ou às características do género textual que pretendem escrever (Barbeiro, 1999).

A escrita é também uma competência transversal, multifuncional e transdisciplinar, na medida em que é necessária a grande parte das disciplinas e, por sua vez, determinante no sucesso escolar. Por isso, exige um trabalho sistemático e consistente.

A aprendizagem da escrita, na ótica de Maria Luísa Pereira, é regulada por normas e é um objeto que necessita de ser trabalhado de forma racional e instrumentada. Assim, o ensino da escrita deve ser progressivo e estabelecer atividades específicas para “(...) “aprender a narrar, a descrever, a argumentar, a expor, a explicar, a dialogar, etc (...), porque (...) não se aprende globalmente a escrever” (...)” (Pereira, 2002, p. 51).

A mesma autora também chama a atenção para a forma como se deve trabalhar os diferentes géneros textuais previstos nos documentos orientadores do ensino do português. A proposta consiste em organizar sequências didáticas (SD) focadas num único género textual divididas em três fases. A primeira “(...) “consiste na produção pelos alunos de um primeiro texto a que os autores chamam *pré-texto* (...) e (...) permite ao professor avaliar as capacidades que os alunos já têm adquiridas sobre o género de texto que será objecto na SD” (...)” (Pereira, 2002, p.52). Já a segunda fase diz respeito ao trabalho dos problemas de escrita que surgem durante a redação do texto e ao fornecimento de estratégias aos alunos para os ultrapassarem (Pereira, 2002).

Por fim, a terceira fase tem como foco a rescrita do primeiro texto, que permite perspetivar a escrita como um trabalho de retoma e elaboração contínua (Pereira, 2002).

Ao entender a escrita como um processo composto pelos três subprocessos (planificação, redação e revisão), importa clarificar que cada um deles, em particular o primeiro, envolve uma série de operações mentais para realizar as tarefas necessárias a esse.

Segundo José Esteves Rei, “(...) “O percurso da composição é constituído por três momentos: busca de ideias e a sua disposição num plano, primeira redação e revisão da forma e do conteúdo. A primeira exige um método cujos marcos são: *enquadramento* do tema numa problemática ou num género (político, cultural, jornalístico,...); *tom* ou *estilo*- escrita simples ou com virtuosismos; baseada na análise ou discussão; na ironia ou na polémica...; *palavras fundamentais*- suportes da questão a explicitar, desenvolver e discutir; *questão-chave*- formulada de modo simples e claro.” (...)” (Rei, 2018, p.90).

Esta competência pressupõe um desenvolvimento faseado e gradual que acontece, segundo José Carvalho, em quatro planos distintos: do sujeito, da relação da escrita com outros domínios da disciplina de português, da implicação da escrita no âmbito das outras disciplinas e o da participação através da escrita na escola, enquanto comunidade, e na comunidade em que a escola se insere (Carvalho, 2013).

Para o presente trabalho considerou-se mais pertinente o plano do sujeito, tendo em conta as características da turma e a natureza do seu ano de escolaridade. Este plano implica a mobilização de saberes sobre a natureza do processo da escrita e sobre o processo de desenvolvimento dessa capacidade. Um plano centrado no sujeito permite um desenvolvimento das competências inerentes à escrita e uma posterior consciencialização do próprio sobre aquilo que distingue a escrita da oralidade.

O processo de desenvolvimento da escrita pode organizar-se em quatro fases, a saber: preparação, que consiste na “(...) “aquisição dos mecanismos da ortografia e da motricidade (...) (Carvalho, 2013, p.189), consolidação que pressupõe a automatização de aspetos relacionados com a ortografia e a motricidade, (...) embora nesta fase a expressão escrita ainda apresente características típicas da oralidade, com abundantes coloquialismos” (...)” (Carvalho, 2013, p.189), a diferenciação, onde ocorre a

consciencialização das diferenças entre a escrita e a oralidade, e, por fim, a integração, que corresponde ao desenvolvimento do estilo pessoal.

Mas mais do que explicar e entender como se processa o desenvolvimento da competência da escrita importa encontrar estratégias para esse efeito. À luz das diversas investigações feitas ao longo dos anos, as estratégias de facilitação processual revelaram ser as mais eficazes. Segundo José Brandão Carvalho, estas estratégias consistem “(...) “em aliviar a carga cognitiva colocada na realização de uma tarefa com o objetivo de libertar recursos cognitivos para a realização de outras tarefas, normalmente mais complexas, que, por falta desses recursos, o sujeito normalmente não realiza.” (...)” (Carvalho, 2013, p.191).

Escrever, na ótica de Maria Luísa Pereira, também engloba a integração, feita pelos alunos, dos vários subsistemas da língua (ortografia, vocabulário, verbos, etc) no sistema da escrita e exige múltiplos saberes de vários domínios, nomeadamente, saberes experienciais, operatórios e conceptuais (Álvares, 2000, p. 73).

Além destes saberes, a escrita implica saber planificar “(...) “gerar uma situação de comunicação, ter em conta o referente, escolher o tipo de texto predominante para a situação, fazer um plano...” (...)”, textualizar, “(...) “escolher um modo de enunciação, redigir em coerência com as características do tipo textual, integrar sequências textuais em tipos de textos, utilizar elementos gramaticais e lexicais adaptados ao tipo de escrito” (...)” e corrigir o texto, “(...) “detectar incoerências nas informações, fazer acrescentamentos, deslocações, supressões, reformular parágrafos,...” (...)”, bem como regulações linguísticas, textuais, discursivas e pragmáticas (Álvares, 2000, p.73).

Para além dos saberes acima mencionados, o ato da escrita envolve conhecimentos sobre as operações verbais de narrar, descrever, argumentar, contra-argumentar e aquilo que as distingue.

A escrita não se resume apenas ao produto que dela resulta, mas sim a combinação deste com o processo que a ele conduz, o contexto social e o conteúdo do assunto do texto. Na visão de Maria Luísa Pereira, o contexto social da escrita, a previsão de

destinatários e a definição de objetivos comunicativos precisos são os aspetos mais importantes a ter em conta no ensino da escrita.

Ao entender a escrita como processo pressupõe-se que esta se articula com um processo de elaboração onde o trabalho é realizado em várias etapas com sucessivas reformulações.

Enquanto algo processual, a escrita é condicionada por fatores relativos ao sujeito e à situação, que permite o desenvolvimento de competências metacognitivas, ao implicar uma reflexão sobre a linguagem, que requer o conhecimento sobre a língua, as suas unidades e estruturas e que, geralmente, leva à reformulação da planificação e do texto.

Além disso, o ato de escrever exige, também, segundo Olívia Figueiredo, “(...) “reflectir sobre a situação de comunicação (...) estruturar o conteúdo que se quer transmitir, (...) planificar inicialmente e corrigir sucessivamente até o texto cumprir os objectivos previstos” (...)” (Figueiredo, 2004, p.83). A mesma autora defende ainda a importância da construção da competência escritural, que consiste num “(...) “conjunto de componentes que tornam possíveis a produção e a recepção da escrita de uma maneira adaptada e situada” (...)” (Figueiredo, 2004, p.84) e envolve a articulação entre os conhecimentos herdados e aprendidos pelo aluno.

No entanto, é importante cruzar os contributos da investigação das diversas áreas do saber para o estudo do fenómeno da escrita, nomeadamente os da psicologia cognitiva. Desde meados do século XX que esta área da psicologia, para a qual contribuíram Vygotsky, Piaget e outros, se debruçou sobre o estudo das estratégias que os alunos usam para compor o texto, as dificuldades que enfrentam e as soluções que encontram para as mesmas.

Esses estudos resultaram em modelos cognitivos de produção textual que tiveram como principal objetivo explicar os processos envolvidos no ato de escrever e chegaram à conclusão de que a escrita não é um processo de aquisição natural, mas sim de aprendizagem social, feito através da escola.

Assim, nas décadas de 70 e 80, nos Estados Unidos da América, Hayes e Flower e outros, sugeriram três modelos de escrita: lineares ou de produto, não lineares ou de processo e os contextuais.

O presente trabalho vai abordar os modelos lineares e os não lineares, dando mais ênfase a este último.

2.1.2. Os modelos lineares ou de produto

Os modelos lineares ou de produto focam-se na avaliação do texto como resultado de um produto concluído, que obedece a uma sequência fixa e linear. Estes modelos transmitem uma ideia simplista e rígida do processo da escrita (Rodrigues, 2012).

Até à década de 70, acreditava-se que a escrita era um processo linear constituído por fases que se sucediam de forma unidirecional. Numa primeira fase surgiria a geração de ideias, organização do material reunido e o desenho do trabalho a realizar, seguida da fase da escrita do primeiro rascunho e, posteriormente, do texto definitivo, após algumas revisões. As competências de gramática, ortografia, acentuação e pontuação, essenciais à redação do texto, ocupavam um lugar satélite.

Estes modelos consideravam que a avaliação do resultado de todos os processos e subprocessos inerentes à escrita bastava para entender o que é a escrita no seu todo.

Esta forma de perspetivar a escrita deu, no ensino, origem a atividades artificiais de escrita, onde os alunos não entendiam o seu objetivo nem o significado da sua aprendizagem e a um ensino descontextualizado e fragmentário da gramática. Entender cada subprocesso da escrita não era uma prioridade para estes modelos.

2.1.3 Modelos não lineares ou de processo

A partir dos anos 80, surgem os modelos não lineares ou de processo, que tiveram como principal preocupação explicar os processos mentais inerentes à escrita. Um dos mais conhecidos é o de Flower e Hayes, concebido em 1981.

Este tipo de modelos defende que a escrita engloba um conjunto de processos cognitivos organizados de forma hierárquica, onde cada processo pode estar dentro de qualquer outro, ou seja, adotam uma sequência flexível.

Conforme se pode observar na figura 1, Flower and Hayes entendem e defendem que a escrita abarca três componentes: memória a longo prazo do redator, contexto de produção do texto e o processo de escrita.

FIGURA 1- MODELO REPRESENTATIVO DO PROCESSO DE ESCRITA DE HAYES E FLOWER (1981)



Fonte: Figary (2004, p.6)

Este modelo organiza-se segundo os seguintes pontos-chave: 1) O processo de escrita consiste num conjunto de processos cognitivos que os escritores organizam durante o ato de escrita; 2) Estes processos possuem uma organização hierárquica, onde cada processo se pode incorporar dentro de qualquer outro, não existindo uma linearização rigorosa; 3) O ato de escrever é um processo de pensamento direcionado para um determinado objetivo, guiado pelo conjunto crescente de metas estipuladas pelo escrevente; 4) Os escreventes criam os seus próprios objetivos principalmente de dois modos: ao definir objetivos gerais suportados por objetivos específicos que desenvolvem no escritor o sentido de propósito, de intenção e, por vezes, ao alterar o objetivo geral, ou mesmo ao estabelecer objetivos inteiramente novos baseados no apreendido durante o processo de escrita (Flower e Hayes, 1981).

Este tipo de modelos de escrita adota uma concepção funcional da escrita que defende que o ato de escrever implica resolver problemas e é uma atividade orientada para um fim, ou seja, possui um alvo e uma intenção a desenvolver, de modo faseado (Amor, 1994, p.110).

A concepção funcional, patente no modelo de Hayes e Flower, apresenta três componentes fundamentais: o sujeito do processo de escrita, o contexto da tarefa e o processo de escrita propriamente dito.

Assim, a escrita assume-se como uma prática integradora de todos os tipos e níveis de conhecimento que permite a sua objetivação e abarca uma dimensão extraescolar e sociocultural.

2.2 Subprocessos da escrita

Flower and Hayes definiram que o processo de escrita engloba três subprocessos: planificação, redação e revisão. O presente trabalho vai incidir sobre a planificação.

2.2.1 A planificação

A planificação pode ser considerada uma competência cognitiva ou até uma atividade mental movida essencialmente pela memória. Também engloba uma reflexão prévia à escrita, apesar de poder acontecer durante esta, e uma organização/seleção dos conhecimentos envolvidos na produção do texto.

Planificar pressupõe estabelecer objetivos e antecipar os efeitos, com o objetivo de ativar e selecionar conteúdos e programar a tarefa a realizar.

(....) A capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar. Por isso, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo. O ponto de partida será, por conseguinte, consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação, 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 (...). (Barbeiro & Pereira, 2007, p.20).

A planificação implica operações de geração de ideias, organização e definição de objetivos, onde a primeira obriga a aceder à memória a longo prazo, para obter informações pertinentes para a redação do texto. Já a segunda e terceira, implicam a estruturação da informação em categorias, o que implica tomar decisões sobre como hierarquizar e apresentá-las. Este subprocesso da escrita obriga à recolha e organização de ideias permitindo aos escreventes refletir sobre o que escrevem e de que modo escrevem e tem, também, em conta o destinatário e a tipologia de texto pretendida.

No olhar de Olívia Figueiredo, este subprocesso implica gerar, selecionar e organizar o conteúdo a transmitir.

Além disso, segundo José António Carvalho, o subprocesso da planificação engloba aspetos inseridos num plano profundo (mental), que implica que outras dimensões mais superficiais, nomeadamente no âmbito da redação, estejam automatizadas. O ato de planificar tem em consideração as estruturas próprias do género textual que se pretende escrever, gerar e organizar o seu conteúdo, bem como adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor.

O primeiro aspeto implica “(...) “ter em mente a estrutura que lhe está subjacente (...)”, o segundo está diretamente relacionado com a (...) “familiaridade do tema” (...) e exige (...) “estratégias de busca e seleção de informação na memória” (...)” (Carvalho, 2001, p. 3) e o terceiro revela ser o mais difícil de pôr em prática porque os alunos tendem a escrever o texto com base no assunto.

De forma a garantir a qualidade da produção escrita é necessário ter em conta alguns aspetos relacionados com a planificação: a preparação (modo de planificar os textos), a localização de fontes de pesquisa e o destinatário do texto. De todos os subprocessos, a planificação é o que o exige maior esforço cognitivo pois ocorre sobretudo no plano mental, o qual exige operações de carácter abstrato.

Segundo Maria Luísa Pereira, planificar implica, na parte da pragmática, gerir a interação, ou seja, escolher uma estratégia discursiva e contextualizar o projeto de escrita. Já dos pontos de vista semântico e morfossintático, exige a gestão do objeto do

discurso, construindo o esquema textual e criando ou analisando o referente, e a gestão do objeto-texto, ao estruturar o texto e assegurar a progressão e a continuidade temáticas, respetivamente (Pereira, 2000, p. 76).

Luís F. Barbeiro entende a planificação como o processo que torna disponíveis, organiza e seleciona conhecimentos prévios, sobre o tópico e os procedimentos necessários à construção do texto, ativados a partir da memória e do contexto de produção (Barbeiro, 1999). Os conhecimentos podem ser acedidos através de fonte interna (memória) ou de fonte externa (informação complementar), e ser de cariz temático, procedimental ou contextual.

Na ótica do autor, este subprocesso enquadra-se na macroestrutura textual que engloba parâmetros genéricos, inclusive a organização, ou seja, a ordenação dos elementos na apresentação textual. A planificação remete para questões estruturais e esquemáticas.

Também é possível definir a planificação como uma atividade que tem por objetivo “(...) “ajudar o aprendente a identificar o tipo e o objetivo de comunicação e a adequá-la às características do público visado” (...)” (Amor, 1994, p.116) e que, de certa forma, ajuda a construir sentido. Este subprocesso pode ser subdividido em macroplanificação, que pressupõe a “(...) “representação de um destinatário e de um objectivo de comunicação (associado ao conteúdo/tipo de texto)” (...)” e em microplanificação que define a conceção de um esquema organizativo, “(...) “conducente ao discurso na sua forma final” (...)” (Amor, 1994, p.112).

Já na perspectiva de José Esteves Rei, a planificação serve para não esquecer informações essenciais ao texto, para evitar repetições e para tornar o texto coerente com a conclusão.

Para a planificação ser eficaz deve ter em conta a construção, a progressão, na medida em que é preciso “(...) “encontrar uma lógica para o desenvolvimento de um tema. Os argumentos, os exemplos, as apreciações e os factos devem ser classificados, ponderados e colocados de uma forma crescente, alternada ou decrescente, de importância ou peso.” (...)” (Rei, 2018, p.90), o equilíbrio, evitando a “(...) “desproporção

entre partes: umas muito extensas e as outras minúsculas” (...)” (Rei, 2018, p.90) e a ordem.

3. A escrita nos documentos orientadores do ensino do português do 12.º ano de escolaridade

Ao longo do Ensino Secundário, a disciplina de Português permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, as competências nucleares da língua em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito sobre a língua. Ora, uma vez que o foco deste trabalho é a escrita, o foco residirá nas diretrizes para este domínio em específico.

Tendo por base os documentos orientadores para o 12.º ano de escolaridade, nomeadamente, *o Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (2018) é possível observar que, no final do Ensino Secundário, no domínio da escrita, espera-se que os alunos “(...) “tenham atingido níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos”. (...)” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 3).

Ainda nas aprendizagens essenciais relativas ao 12.º ano de escolaridade encontram-se referências aos géneros textuais expositivo e argumentativo. Por isso, a aula de português deve estar orientada “(...) para o desenvolvimento da competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever textos de natureza expositiva e argumentativa. (...)” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p.3).

No final do 12.º ano o aluno deve estar capacitado a:

(...) Planificar e redigir, com desenvoltura, consistência, adequação e correção, textos de diferentes géneros e finalidades. Rever os textos escritos, em diferentes suportes (identificação das fontes utilizadas; cumprimento das normas de citação; uso de notas de rodapé; elaboração da bibliografia). Aperfeiçoar os textos escritos

após revisão e avaliação criteriosa. Respeitar princípios do trabalho intelectual como explicitação da bibliografia consultada de acordo com normas específicas.(...) (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 9)

No entanto, neste ano de escolaridade em específico, é exigido que os alunos tenham em atenção à identificação das fontes que utilizam aquando a redação dos textos, ao cumprimento das normas de citação e à correta elaboração de bibliografia.

Estas diretrizes estão de acordo com o modelo de Flower e Hayes (1981) visto que pretendem promover a consciencialização dos alunos sobre a escrita enquanto processo constituído pelas seguintes etapas: planificação, redação e revisão.

Assim, as aprendizagens essenciais do 12.º ano de escolaridade, defendem que o ensino da escrita englobe “(...) processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (...)” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p.3).

No âmbito da atuação do docente, este documento orientador propõe estratégias que estimulem, por exemplo a “(...) aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com os diferentes modos de de organizar um texto, tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de produção; (...)” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p.9).

Já o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* aponta para que os alunos sejam capazes de utilizar de forma eficaz os códigos que permitem exprimir e representar conhecimento nas diversas áreas do saber bem como compreender, interpretar e expressar factos, opiniões ou conceitos por escrito. (PASEO, 2017, p. 21)

Com a leitura destes documentos orientadores e reguladores do Ensino do Português, é notória a defesa de um ensino da escrita orientado para um modelo processual. Por este motivo, desenvolveram-se atividades que orientassem os alunos para a escrita processual, dando especial atenção à importância da planificação textual, numa tentativa de proporcionar a consciencialização dos mesmos para a complexidade do ato da escrita.

4. O texto expositivo

Por ser um dos géneros textuais preconizados nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de português do 12.º ano de escolaridade considerou-se pertinente desenvolver o presente trabalho sobre este.

O texto expositivo, segundo Maria Fátima da Silva (2011), consiste, globalmente, numa análise ou síntese de ideias ou conceitos onde predomina o uso do verbo ser ou ter. Este género textual tem como principal objetivo fazer avançar o conhecimento sobre um determinado tema ou mostrar os resultados de uma investigação usando uma linguagem precisa, rigorosa, objetiva e impessoal.

O assunto a abordar, a intenção do autor e a função do texto constituem os pontos chave para a organização do texto expositivo juntamente com a clareza e organização da informação patente no texto. No entanto, esta organização não se configura sempre da mesma forma, ou seja, permite alguma flexibilidade.

A autora acima mencionada afirma que a organização da informação pode ter diversas formas:

(...) 1) a descrição que consiste no agrupamento de ideias por associação; 2) a enumeração que apresenta componentes organizativas referidas a uma determinada ordem ou gradação; 3) a causa-efeito que expõe as razões ou os fundamentos da produção de determinado acontecimento; 4) o problema – solução que apresenta primeiro uma incógnita, seguindo-se dados pertinentes que permitem apontar possíveis soluções; 5) a comparação ou oposição que apresenta semelhanças ou diferenças entre elementos diversos. (...) (Silva, 2011, p.17).

Em qualquer forma de organização discursiva, os conectores discursivos representam um papel fundamental na construção do texto, que segundo o *Dicionário Terminológico*, “(...) “contribuem de modo relevante para a coerência textual, orientando o recetor na interpretação dos enunciados, na construção das inferências” (...)”.

Se o aluno compreender as características e os objetivos do texto expositivo vai conseguir uma melhor produção e compreensão deste tipo de texto.

5. Texto argumentativo

Outro género textual preconizado no documento orientador do ensino de português para o 12.º ano é o texto argumentativo. Considerou-se igualmente importante trabalhar com esta tipologia textual, porque através desta é possível desenvolver, entre outros aspetos, a capacidade argumentativa, o raciocínio analítico e a estruturação discursiva.

Antes de abordar a estrutura prototípica sobre este género textual importa clarificar o conceito de argumentação.

Enquanto elemento constituinte da disciplina de retórica, dominante durante o período da antiguidade clássica, a argumentação foi fundamental para o exercício da democracia. Saber argumentar era essencial para o funcionamento desse regime político, na medida em que era a forma que os cidadãos utilizavam para persuadir os seus interlocutores nas assembleias populares e nos tribunais.

Manuel Júnior considerava que para dominar a retórica era necessário dominar cinco operações: a invenção, a disposição, a composição, a memória e a pronúncia (Gomes, 2014). Assim, argumentar permitia o exercício pleno da cidadania.

Segundo o *E-Dicionário de Termos Literários*, a argumentação pode ser definida como o “(...) “desenvolvimento de um raciocínio com o fim de defender ou repudiar uma tese ou ponto de vista, para convencer um oponente, um interlocutor circunstancial ou nós próprios” (...)” (Gomes, 2014, p.37). Além disso, argumentar consiste, também, num confronto de ideias, onde o principal objetivo é defender ou justificar uma ideia de forma lógica com o objetivo de convencer alguém.

Após clarificar o conceito de argumentação importa olhar para a estrutura prototípica do texto argumentativo. Tharles Gervasio (2011) defende que, num texto argumentativo, a introdução pressupõe a apresentação da tese, no desenvolvimento ocorre a defesa dessa tese recorrendo a argumentos que permitem sustentá-la e, por

fim, na conclusão, concretiza-se uma síntese que consolide a defesa da tese apresentada.

Já Regina Rocha (2010) introduz a ideia da organização progressiva dos argumentos através da invenção, disposição, elocução e ação (Gomes, 2014).

(...) A invenção define-se na busca e na criação de argumentos que permitam sustentar a tese que se pretende defender. A produção desses argumentos pode realizar-se através de explicação, dedução, indução e analogia. Ao nível ainda da invenção, esta pode servir também para se antecipar e desconstruir possíveis contra-argumentos (Lopes, 2012). A disposição estrutura-se em exórdio, narração, confirmação, digressão e peroração, sendo estas as partes constitutivas do plano do texto. Quanto à elocução, esta diz respeito ao modo como se organiza o discurso, levando em consideração o seu destinatário (Lopes, 2012). Por fim, temos a ação, que Lopes (2012) refere como pronuntio, que é relativo à apresentação do discurso (Rocha, 2010). (...) (Gomes, 2014, p.38)

Outra forma de entender a estrutura deste género textual é, segundo Carla Maria Marques (2010), a existência de dois blocos textuais: argumentação e conclusão. Os argumentos podem ser próprios, alheios ou contra. A mesma autora agrupa os argumentos em quatro tipologias: causal, pelo exemplo, por analogia e por autoridade.

Por fim, também é aceitável que se entenda a estrutura do texto argumentativo dividido nas três partes clássicas (introdução, desenvolvimento, conclusão) onde, segundo Cruz, Sousa, Tavares e Pinheiro (2023), a introdução inclui a apresentação do tema a defender, o desenvolvimento engloba informação sobre o tema, os argumentos e respetivos exemplos, os contra-argumentos e a tomada de posição. Já a conclusão contempla uma síntese da posição defendida.

No que toca às marcas de género, os mesmos autores, afirmam, entre outros aspetos, a necessidade de o texto apresentar clareza e pertinência em relação à tese apresentada,

aos argumentos e respetivos exemplos, de incluir mobilização de vocabulário adequado ao assunto e de um discurso valorativo, com uma linguagem expressiva e apelativa.

6. Estudo empírico

O estudo empírico elaborado no âmbito do estágio pedagógico na Escola Secundária João Gonçalves Zarco foi desenvolvido com base num processo de investigação-ação, paradigma que concebe a formação enquanto projeto de desenvolvimento profissional do professor e que visa a transformação autorreflexiva de teorias e práticas pedagógicas (Moreira, 2006).

6.1 Metodologia Científica

Uma das características da investigação-ação consiste no facto de o trabalho não estar concluído quando o projeto termina, pelo que o professor continua a rever e a melhorar a sua prática profissional. Elliot define-a da seguinte forma:

(...) A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das «teorias» ou hipóteses que gere depende não tanto de testes «científicos» de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação, as «teorias» não são validadas independentemente e em seguida aplicadas às práticas. São validadas através da prática. (...)

(Elliot, citado por Bell, 1993, p. 21)

Esta tipologia de investigação, segundo Natércio Afonso, foca-se em estudar uma situação social que tem por objetivo melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior, melhorar a eficácia da turma numa determinado domínio, utilizando uma grande diversidade metodológica (Afonso, 2005).

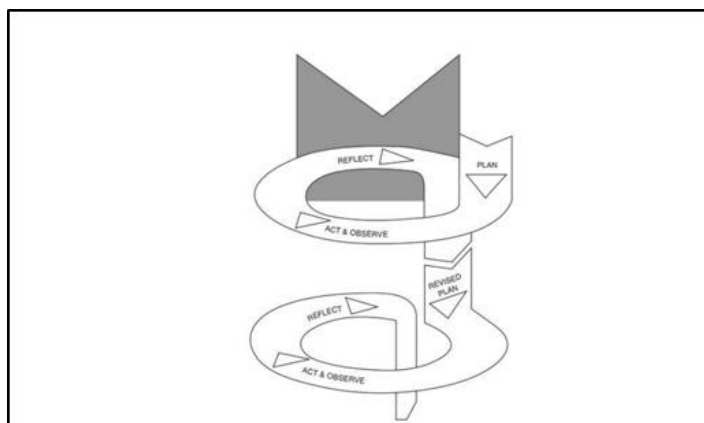
A investigação-ação pretende atuar em questões praticas do trabalho quotidiano escolar e ajudar os professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, bem como refletirem criticamente sobre as mesmas com o objetivo de progredir e melhorar a sua atuação.

Ao ter uma natureza essencialmente prática, a investigação-ação revela-se útil em investigações onde é necessário delimitar um problema e consequente intervenção. No caso da turma do 12.º3, a intervenção foi realizada no âmbito do domínio da escrita. Para a realizar foi necessário ter em conta quatro etapas fundamentais: planificação, ação, observação e reflexão. Outra grande vantagem desta tipologia de investigação relaciona-se com o facto de esta ser realizada por pessoas diretamente envolvidas na situação social.

No entanto, importa clarificar que o processo de investigação-ação tem um carácter, gradual, complexo e ,que, por isso, não permite ter resultados instantâneos (Afonso, 2005).

Segundo Kemmis e McTaggart, a investigação-ação pode ser organizada em espiral ou ainda em ciclos de planificação, observação da ação e reflexão. Veja-se o esquema a seguir, que resume a lógica de investigação-ação utilizada neste trabalho.

FIGURA 2- ESPIRAL DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO



Fonte: Kemmis e Mc Taggart (1986, p.278)

A estratégia de investigação escolhida para o presente trabalho foi o estudo de caso por ser a que pressupõe um estudo particular, específico e único de uma situação, num espaço e tempo delimitados.

6.1.2 Objetivos da investigação-ação

Conforme se explanou no primeiro capítulo, o objetivo das estratégias implementadas no domínio da escrita teve como objetivo principal melhorar esta competência na turma 12.º3, através da consciencialização dos alunos para importância da planificação textual.

O percurso de aprimoramento deste domínio foi programado para ocorrer em diferentes momentos do ano letivo. Sendo assim, no sentido de delinear um percurso que permitisse dar resposta à meta acima mencionada, formularam-se dois objetivos específicos norteadores da investigação-ação:

- Implementar atividades com recurso a materiais didáticos originais e já existentes, destinadas ao aprimoramento da escrita;
- Consciencializar os alunos para a importância da fase da planificação textual e do impacto direto da mesma na qualidade dos textos.

6.1.3 Ferramentas de recolha de dados

A recolha de dados nos três ciclos de investigação-ação realizados no ano letivo 2023/2024, na turma 12.º 3 da ESJGZ, foi realizada através da recolha de textos redigidos pelos alunos, de um inquérito por questionário, via *Google Forms* e do diário do investigador construído com base na observação direta das aulas.

A observação constitui um método de recolha de dados bastante útil e fidedigno, na medida em que “(...) “a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (...)” (Afonso, 2005, p.91). Na presente investigação-ação, o tipo de observação escolhido foi a observação de campo.

Outro método utilizado foi o diário do investigador. Segundo Judith Bell, o diário do investigador incorpora “(...) “registos de actividades profissionais” (...)” (Bell, 1993, p.151) que dão informações úteis sobre os modelos de trabalho e atividades postos em prática, durante um período de tempo previamente delimitado.

Assim, o diário do investigador foi um dos métodos de recolha de eleição, na medida em que permite refletir sobre o que aconteceu durante as aulas, ao ser construído a partir de anotações dos vários momentos da aula sobre o comportamento dos alunos, as estratégias utilizadas pelo professor orientador e as atividades realizadas.

Também foram utilizados métodos de conversa informal e a análise documental dos trabalhos dos alunos, visto ser o material central da presente investigação-ação.

7. Aula zero (diagnose)

A aula zero do 12.º 3 realizou-se no dia 25 de outubro de 2023. Teve a duração de 100 minutos e possuiu como domínios de referência a educação literária (texto poético) e a oralidade (compreensão e expressão), em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais* do 12.º ano de escolaridade. Os contributos das atividades realizadas foram utilizados para o diagnóstico do problema da investigação-ação.

7.1 Prática letiva

O objetivo geral da aula zero pautou-se pela promoção do desenvolvimento da competência de compreensão do texto literário bem como da expressão oral. No que concerne aos objetivos específicos, pretendia-se que os alunos fossem capazes de:

- Resumir o conteúdo do poema *Ela canta, pobre ceifeira*;
- Explicar a dicotomia consciência/inconsciência;
- Explicar a simbologia do canto da ceifeira;
- Reconhecer estratégias linguísticas da comunicação poética, bem como a expressividade dos recursos utilizados no poema;
- Clarificar a estrutura formal do poema.

(cf. *Aprendizagens Essenciais*, 2018)

A atividade inicial da aula consistiu num diálogo com os alunos sobre o título do poema e da relação deste com a temática em que se insere (dor de pensar), como atividade de pré-leitura, cujo objetivo era estabelecer um primeiro contacto direto com os alunos. De seguida os alunos ouviram uma declamação do poema, como

atividade de leitura e realizaram exercícios de interpretação e compreensão do mesmo.

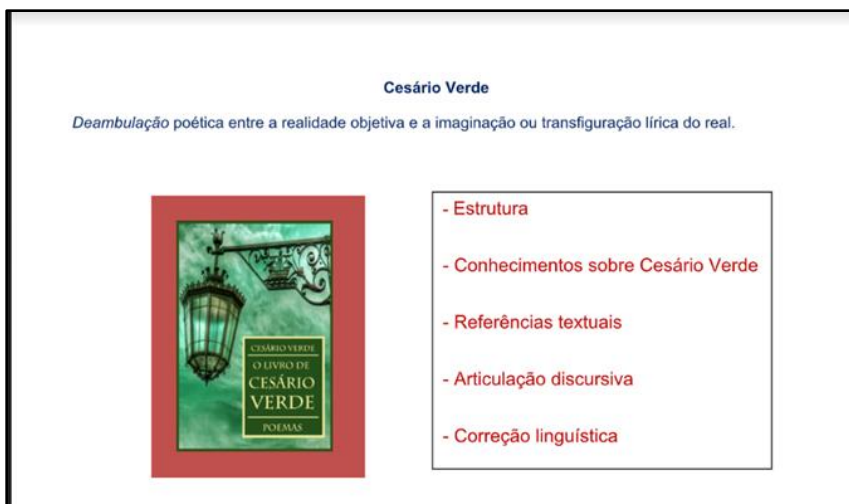
A aula zero serviu, essencialmente, para a professora estagiária se familiarizar com a turma, com o ambiente de sala de aula e para perceber como conduzir a aula e as diversas atividades que foram realizadas.

8. Análise da primeira atividade de escrita

De forma a construir a melhor estratégia para realizar a presente investigação-ação sobre o domínio da escrita, considerou-se importante analisar textos redigidos pelos alunos antes de qualquer intervenção feita pela professora estagiária.

O primeiro texto que os alunos redigiram foi um texto expositivo, no âmbito das aulas sobre a poesia de Cesário Verde, durante os meses de setembro e outubro. Para tal, o professor orientador cooperante colocou na plataforma *Classroom* um pequeno esquema com algumas informações relevantes para a redação do texto.

FIGURA 3- ESQUEMA COM INFORMAÇÕES PARA A REDAÇÃO DE UM TEXTO SOBRE A POESIA DE CESÁRIO VERDE



Fonte: elaboração própria

De forma global, os alunos redigiram textos que respeitavam o género textual solicitado, utilizaram um vocabulário rico e adequado e realizaram as referências textuais de forma correta.

As maiores fragilidades detetadas foram sobretudo ao nível da correção linguística (articulação discursiva, acentuação e coesão textual) e em relação à organização textual, inclusive questões gráficas (Ver anexo 1).

Os registos fotográficos dos exercícios (ver figura 4 e 5) elaborados pelos alunos na tarefa solicitada em aula, submetidos via *Google Classroom*, coadunam-se com o que está preconizado para a escrita, nas *Aprendizagens Essenciais*: "(...) "Escrever textos de diferentes géneros, com relevo para os que integram características expositivas e argumentativas" (...) " (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p.9).

FIGURA 4- TEXTO DO ALUNO A

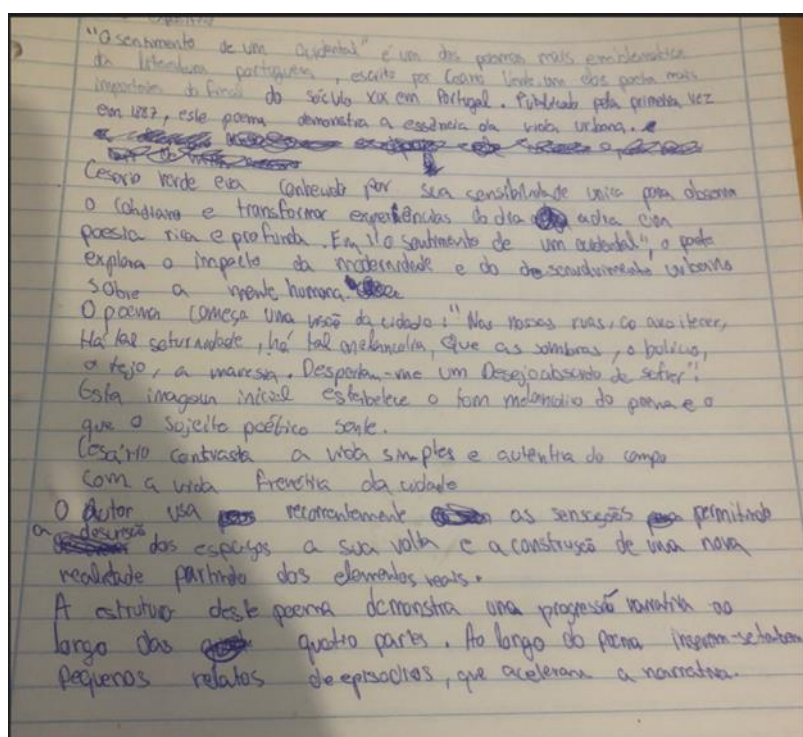
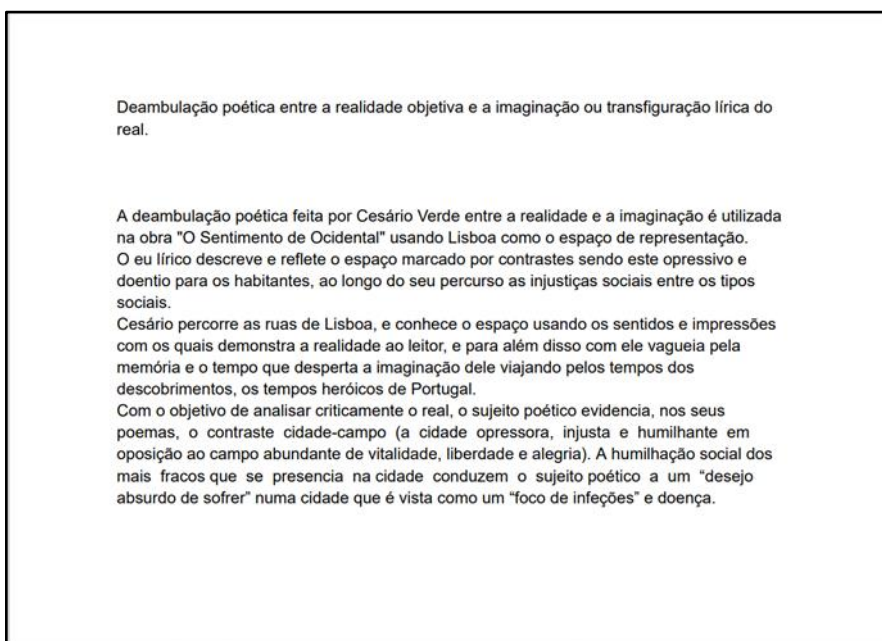


FIGURA 5- TEXTO DO ALUNO B



A análise dos textos permitiu observar, globalmente, que existe uma desorganização da informação que deve constar nos textos devido à ausência da planificação, que se reflete na parte gráfica. Também foi possível constatar que há uma confusão por parte dos alunos em relação ao que a introdução, o desenvolvimento e a conclusão pressupõem.

Em quase todos os textos analisados persiste a ausência da marcação de parágrafos que se relaciona, essencialmente, com a falta de planificação/organização dos conteúdos a abordar e ,talvez, com o desinteresse pelo tema. Também foram detetadas lacunas ao nível da acentuação e ortografia, ainda que em menor dimensão.

Importa também dar o devido destaque às problemáticas relacionadas com questões gráficas e caligráficas, visto que foram detetadas em diversos textos, com especial destaque num aluno portador de PHDA.

A pertinência da análise destes textos prende-se com a necessidade de perceber como é que os alunos perspetivam a escrita, para compreender as suas principais fragilidades neste domínio e qual a melhor estratégia para as combater.

9. Dificuldades de escrita

Com vista à consecução e consolidação do plano de ação, tendo em conta o limitado número de aulas a lecionar na prática pedagógica supervisionada, foi proposta pela professora estagiária, com o parecer do professor titular da turma, dinamizar sessões de caligrafia para um aluno em específico.

As sessões foram dinamizadas pela professora em formação inicial durante o mês de fevereiro e a primeira semana de março.

Apesar de o domínio da caligrafia não ser o tema do projeto de investigação-ação, considerou-se importante a dinamização destas sessões devido às grandes fragilidades do aluno em apreço neste domínio, o facto de ser absolutamente determinante para o sucesso em situação de exame nacional, bem como a transdisciplinaridade do mesmo.

Durante as sessões foram realizados exercícios de caligrafia com recurso a um caderno de caligrafia, desenvolvido especificamente para a execução deste tipo de exercícios, bem como a fichas de caligrafia do abecedário e dos movimentos base para desenhar corretamente as letras (Ver anexos 6, 7 e 8).

Ao longo das sessões o aluno mostrou melhoras significativas e consistentes, na medida em que na avaliação formal do domínio da escrita, realizada no final de fevereiro, verificaram-se essas melhorias, nomeadamente ao nível da legibilidade da caligrafia.

Para além desta dificuldade relacionada com a caligrafia, foi possível constatar uma grande resistência por parte dos alunos, na realização das planificações textuais.

10. Plano de ação

O plano de ação do projeto foi realizado ao longo do ano letivo 2023/2024, tendo sido realizada uma intervenção no 1.º semestre e duas no 2.º semestre, correspondentes a três ciclos de investigação-ação.

10.1 1.º ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógico-didática, que se integra no 1.º ciclo de investigação-ação deste projeto, realizou-se no dia 6 de dezembro de 2023, em

regime presencial e a sua duração foi de 100 minutos. A aula supervisionada focou-se na leitura e análise do poema *Aniversário* de Álvaro de Campos. Pormenorizar-se-á, na prática letiva, as atividades implementadas pela professora estagiária que se destinou à consciencialização da escrita enquanto processo e da importância da planificação textual.

10.1.2 Prática letiva

As aulas, que tiveram como eixo de referência o estudo do texto literário, procuraram articular os domínios da educação literária, oralidade (expressão) e escrita, patentes nas *Aprendizagens Essenciais*.

Ao nível dos primeiros dois, esperava-se, de forma global, que os alunos fossem capazes de:

- Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais;
- Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético, do texto dramático e do texto narrativo;
- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;
- Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes;
- Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.
- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista;
- Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas;
- Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa;

- Analisar a organização interna e externa do texto.

(*Aprendizagens Essenciais*, 2018, pp. 7-8)

Na primeira aula, lecionada no dia 29 de novembro de 2023, com a duração de 100 minutos, o foco incidiu na introdução ao estudo do heterónimo pessoano Álvaro de Campos, com recurso a vídeos e textos de carácter biográfico, de diversas fontes, bem como a visualização de uma curta metragem sobre a felicidade, como atividades de pré-leitura. Como forma de sistematização dos conteúdos abordados foi realizada uma atividade interativa na plataforma *Mentimeter*.

Já a terceira aula incidiu sobre o domínio escolhido para realizar a presente intervenção pedagógico-didática: a escrita. O tipo de texto selecionado foi o expositivo por estar previsto nas *Aprendizagens Essenciais* e por constituir uma tipologia textual solicitada no exame nacional.

Procurou-se logo aí consciencializar os alunos para a importância da planificação textual ao apresentar-lhes um esquema simples, em formato *PowerPoint*, de um exemplo de planificação (Ver apêndices 1 e 2).

A aula lecionada no dia 12 de dezembro de 2023, com a duração de 100 minutos, também teve como domínio central a escrita, mas, desta vez, o objetivo foi a redação de uma apreciação crítica. No início da aula foi feita uma breve retoma com os alunos sobre as características da apreciação crítica, de seguida apresentou-se o enunciado da tarefa e um esquema idêntico ao acima exposto.

Já a segunda e a quinta aula, com a duração de 50 e 100 minutos respetivamente, incidiram, essencialmente, no estudo do texto literário e na oralidade, mas sem descurar a escrita.

Nestas duas aulas o foco recaiu, sobretudo, sobre o domínio da educação literária explorando os poemas *Ode Triunfal* e *Aniversário*, utilizando, essencialmente, tópicos de análise elaborados pela professora estagiária e questões de interpretação do manual escolar. (Ver apêndices 3, 4, 5, 6, 7 e 8).

O questionário do manual foi utilizado de forma dinâmica, ou seja, algumas questões apresentavam a resolução, outras tinham de ser os alunos a resolvê-las.

Optou-se por esta estratégia como forma de cativar os alunos para uma atividade, regra geral, mais monótona, para os discentes ficarem com um modelo de resposta e como forma de consciencialização dos tópicos que devem abordar em cada questão.

No 1.º ciclo de investigação-ação a atividade central foi a redação de um texto expositivo sobre a 2.ª fase da poesia do heterónimo Álvaro de Campos que contou com a apresentação de um enunciado elaborado pela professora estagiária, na plataforma *Google Classroom* (Ver figura 6), seguida de uma mobilização de conhecimentos, com registo no quadro, feita pelos alunos.

FIGURA 6- ENUNCIADO ELABORADO PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA

Escreve uma breve exposição onde abordes as características da segunda fase de Álvaro de Campos. A tua exposição deve:

- conter referências diretas e indiretas ao poema *Ode Triunfal*
- abordar o futurismo e o sensacionismo
- seguir as regras de ortografia e de coesão textual
- ter uma caligrafia legível

Fonte: elaboração própria

Após a familiarização com o objetivo da tarefa solicitada e da mobilização dos conhecimentos relativos às características da poesia da 2.ª fase do heterónimo, passou-se à fase da planificação do texto, com recurso a um esquema em formato *Power Point* (vêr apêndices 1 e 2), sob a orientação da professora estagiária.

Depois destas atividades, os alunos redigiram o texto e, desta vez, foi-lhes solicitado que colocassem na plataforma *Google Classroom* as planificações que realizaram. O objetivo foi perceber como é que os alunos perspetivam e realizam a atividade que antecede a fase da redação.

10.1.3 Dados obtidos

As planificações realizadas pelos alunos revelam que estes têm noções bastante razoáveis sobre o que pressupõe a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto, que sabem mobilizar os conhecimentos que pretendem incluir no texto e

percebem que a planificação está relacionada com aspetos globais e genéricos (Ver anexo 2).

A análise dos textos escritos permitiu observar que, de forma global, estes cumprem a planificação previamente feita e demonstram uma melhor organização do corpo do texto (Ver anexo 3).

No entanto, os alunos ainda revelaram bastantes fragilidades ao nível da correção linguística, nomeadamente na coesão textual, mas também na mobilização dos conhecimentos que pretendem incorporar no texto.

11. 2.º ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógico-didática, que se integra no 2.º ciclo de investigação-ação do projeto, realizou-se nos dias um e seis de março de 2024. A sua duração total foi de 200 minutos, divididos, em dois blocos de 100 minutos. A aula supervisionada focalizou-se no estudo da primeira parte do conto *Sempre é uma Companhia*, de Manuel da Fonseca. Explicitar-se-á, na prática letiva, as atividades implementadas pela professora em formação inicial que se destinaram à redação do texto de opinião, à compreensão do género literário do conto e à interpretação do conto em apreço.

11.1. Prática letiva

As aulas, que tiveram como eixo de referência o estudo do género literário conto, procuraram, mais uma vez, articular os domínios da educação literária, oralidade (expressão) e escrita, patentes nas *Aprendizagens Essenciais*.

Ao nível dos primeiros dois, esperava-se, de forma global, que os alunos fossem capazes de:

- Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais;
- Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético, do texto dramático e do texto narrativo;

- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;
- Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes;
- Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa;
- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.

(*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 7-8)

Na primeira aula, lecionada no dia 27 de fevereiro de 2024, com a duração de 50 minutos, o foco incidiu na introdução ao estudo do género literário do conto. O principal objetivo desta aula foi transmitir aos alunos alguns conceitos de narratologia e teoria da literatura importantes para conseguirem compreender e analisar os contos *Sempre é uma Companhia* e *George* nas aulas seguintes, bem como verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o género do conto.

Para conseguir executar os objetivos previamente definidos previligiou-se, essencialmente, as estratégias de interação oral com a turma, registo no quadro das contribuições dos alunos e realização de atividades interativas. Estas estratégias foram utilizadas para cativar os alunos, promover o seu envolvimento nas atividades realizadas e tornar a aula mais apelativa.

Já a segunda aula teve como enfoque a leitura e análise da primeira parte do conto *Sempre é uma Companhia*, mas também foram abordados alguns aspetos sobre o movimento literário do neorrealismo, como forma de contextualização histórico-literária do conto.

A interpretação do conto, à semelhança da interpretação dos poemas lecionados na primeira regência, foi realizada, em primeiro lugar, através do registo das primeiras impressões dos alunos, imediatamente após a leitura do conto, e, depois, com recurso

a tópicos de análise elaborados pela professora estagiária, em interação oral com a turma (Ver apêndice 9).

De seguida, foram realizadas algumas questões de interpretação do manual escolar para os alunos adquirirem a competência de colocar por escrito o seu pensamento, visto ser uma competência exigida e avaliada no Exame Nacional da disciplina de português e noutras disciplinas.

Considerou-se a articulação entre interação oral e atividades de escrita bastante profícua de implementar nas aulas visto que permite diversificar estratégias, envolver melhor os alunos nas atividades realizadas na sala de aula e tornar a aula mais dinâmica.

O projeto de investigação-ação propriamente dito foi aplicado na terceira aula através da planificação de um texto de opinião. Para abordar esta tipologia textual foi feita uma retoma oral com os alunos das características do texto argumentativo, como forma de perceber os seus conhecimentos prévios sobre o assunto, e a leitura de um esquema do manual escolar sobre as características do texto que tinham que escrever.

Como forma de diversificar a fase da planificação, desta vez esta foi realizada através de uma tabela elaborada pela professora em formação inicial como forma de consciencializar os alunos para a diversidade existente nas planificações textuais e que é necessário adaptar a planificação ao tipo de texto que vão escrever (ver apêndice 10). A redação do texto foi solicitada para trabalho de casa.

A penúltima aula da segunda regência teve como principal objetivo rever alguns dos textos que foram solicitados através dos contributos dos alunos, da planificação em formato tabela distribuída previamente e tendo em conta as características desta tipologia textual retomadas na aula anterior.

Por fim, a última aula foi dedicada ao estudo do conto *George* e à sistematização dos conteúdos da unidade didática dos Contos Contemporâneos. A estratégia utilizada para analisar e interpretar este conto foi semelhante à do conto anterior, dada a sua eficácia comprovada. A sistematização da unidade foi realizada através da leitura das sínteses

apresentadas no manual no final de cada um dos contos e com recurso a um *quizz* da Escola Virtual.

11.1.2 Dados obtidos

As planificações apresentadas, na generalidade, revelam que os discentes têm noções bastante razoáveis sobre o que pressupõe a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto, que sabem mobilizar os argumentos que pretendem incluir no texto e como os devem organizar no corpo do mesmo (Ver anexo 4). Os textos de opinião que os alunos redigiram permitiram concluir que, globalmente, todos conseguem tomar posição em relação ao tema solicitado e utilizam vocabulário adequado e diversificado (Ver anexo 5).

Contudo, alguns alunos revelaram algumas debilidades em relação à apresentação de exemplos para sustentar os argumentos que pretendem incluir no texto bem como na contra-argumentação (Ver anexo 9).

Apesar de ter sido referida a importância da fase da revisão textual, ainda se verificaram bastantes fragilidades ao nível da correção linguística, sobretudo em relação à coesão textual (Ver figura 7 e texto abaixo transcrito).

FIGURA 7- TEXTO DO ALUNO L

"Tradicionalmente, a casa era o espaço de domínio feminino; por seu lado, o homem movia-se predominantemente num espaço exterior, fora de casa."
Será que, na atualidade, esta visão do mundo está já ultrapassada?

Na atualidade, a ideia tradicional de que a casa é exclusivamente o espaço de domínio feminino e que os homens se movem predominantemente em espaços exteriores está cada vez mais ultrapassada mas não inteiramente. Ao longo das últimas décadas, houve uma mudança significativa nas dinâmicas de género e nas percepções sociais sobre os papéis tradicionais.

Existem vários exemplos de mulheres que mostraram que o género feminino deve fazer tanto como um homem, uma delas sendo Sofia Ionescu-Ogrezeanu que foi a primeira mulher neurologista, que realizou a sua primeira cirurgia cerebral em 1944, ela contribuiu imenso para os avanços nos estudos e pesquisas relacionados com a neurociência.

Valentina Tereshkova foi outro ótimo exemplo, ela foi a primeira mulher a viajar para o espaço em 1963 sendo a única a ter realizado uma viagem espacial sozinha até hoje.

Estas mulheres como muitas outras mostram que nós não devemos ser restringidas a tarefas domésticas ou a um espaço com 4 paredes ao controlo e dependentes do género masculino, somos mais que capazes de tudo.

A minha opinião é que apesar de hoje em dia esta ideia não ser tão restrita como antes, não devia existir mesmo assim até porque, as pessoas simplesmente não devem ser julgadas diante o seu género.

Texto do aluno I:

“Na atualidade observamos ainda a tendência da dominância doméstica feminina que refletem os papéis de gênero ou seja o modelo familiar tradicional. É sim necessário uma figura de autoridade em casa mas o que é possível verificar atualmente é que esta figura nem sempre é feminina.

Com a evolução do feminismo ocorre a mudança do pensamento geral da população de um modo em que hoje em dia é completamente normal e até esperado que as mulheres saiam de casa para trabalhar. A igualdade de gênero promovida pelo feminismo por exemplo, enfraquece a crença limitante nos papéis definidos para a mulher e para o homem e pode até inverte-los de modo a que os homens possam também ficar em casa e desempenhar o papel de gestor do lar.

Apesar desta mudança majoritária do pensamento da sociedade sobre este assunto, ainda existem muitos casos de violência doméstica e machismo, onde as mulheres, muitas vezes, não possuem independência financeira e são forçadas a manterem-se em domicílio.

De forma geral, atualmente é perceptível a progressão dos estereótipos tradicionais, tanto que atualmente é aceitável que tanto o homem quanto a mulher exerça dominância no espaço domiciliar.”

12. 3.º ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógico-didática, que se integra no 3.º ciclo de investigação-ação do projeto, realizou-se no dia 10 de maio de 2024. A sua duração total foi de 100 minutos. A aula supervisionada incidiu no estudo do excerto do capítulo XVI do *Memorial do Convento* e na resolução de questões de interpretação de Exame Nacional. Explicitar-se-á, na prática letiva, as atividades implementadas pela professora em formação inicial que se destinaram à redação do texto expositivo e para a compreensão das linhas temáticas estudadas.

12.1. Prática letiva

As aulas, que tiveram como eixo de referência o estudo dos excertos dos capítulos XIV, XVI, XIX e XXV, procuraram, mais uma vez, articular os domínios da educação literária, oralidade (expressão) e escrita, patentes nas *Aprendizagens Essenciais*.

Ao nível do primeiro e do segundo, esperava-se, de forma global, que os alunos fossem capazes de:

- Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético, do texto dramático e do texto narrativo;
- Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas;
- Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa;
- Interpretar obras literárias de autores do século XX: Fernando Pessoa (ortónimo, Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos), José Saramago e poetas contemporâneos;
- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos;
- Planificar e redigir, com desenvoltura, consistência, adequação e correção, textos de diferentes géneros e finalidades;
- Escrever textos de diferentes géneros, com relevo para os que integram características expositivas e argumentativas.

(*Aprendizagens Essenciais*, 2018, pp. 7-9)

Na primeira aula, lecionada no dia 30 de abril de 2024, com a duração de 50 minutos, o foco incidiu na introdução às linhas temáticas a abordar no capítulos XIV, XVI, XIX e XXV e na leitura de excertos previamente selecionados dos capítulos VII, VIII, IX, X, XI, XII e XIII. Os objetivos centrais desta aula foram contextualizar os alunos sobre as

linhas temáticas que irão ser estudadas ao longo das aulas seguintes, esclarecê-los sobre a localização das mesmas na obra e a leitura dos excertos acima mencionados.

A pertinência da leitura de excertos não presentes no manual surge como estratégia para os alunos perceberem, de forma global, os principais acontecimentos patentes entre o capítulo VI e o capítulo XIII bem como para enriquecimento literário. Juntamente com a leitura foi feita uma breve análise dos mesmos.

Já a segunda aula teve como enfoque a leitura e interpretação do capítulo XIV através dos contributos dos alunos e de alguns tópicos de análise elaborados pela professora estagiária (ver apêndice 11), bem como a sistematização da temática abordada através da leitura de um esquema (ver apêndices 12 e 13) e da realização de um *quizz* da escola virtual.

A aula supervisionada foi dedicada, essencialmente, ao estudo do capítulo XVI da obra com recurso às contribuições dos alunos e à resolução de questões de interpretação de exame nacional, articulando assim, os domínios da oralidade e da escrita. Considerou-se importante a articulação entre atividades de interação oral e de escrita nas aulas, visto que permite diversificar estratégias, envolver melhor os alunos nas atividades realizadas na sala de aula e tornar a aula mais dinâmica.

Ao nível do domínio da educação literária, depois da análise do excerto do capítulo acima referido, foi realizada uma pequena atividade de sistematização da temática abordada em aula. No domínio da escrita, em primeiro lugar, foi apresentada aos alunos uma resposta modelo a uma questão de Exame Nacional e, de seguida, estratégias para resolverem corretamente questões de interpretação da tipologia do Exame Nacional (ver apêndice 14 e 15).

O projeto de investigação-ação foi aplicado na quarta aula desta regência e teve como atividade central a resolução da parte C do Exame Nacional. Para uma eficaz implementação do projeto, primeiramente foi apresentado aos alunos um exemplo de enunciado da parte C e um modelo de planificação do mesmo, com tópicos de resposta (ver apêndices 16 e 17).

Posteriormente, foi apresentado um enunciado da parte C do Exame Nacional de 2019 para os alunos resolverem, tendo em conta o modelo apresentado anteriormente (ver apêndice 18). A pertinência destas estratégias remete para a consciencialização do alunos de que a escrita é um processo e que, por isso, exige planeamento. Além disso, ficam familiarizados com o tipo de formulação de questões que aparecem no exame nacional.

A última aula da regência foi dedicada à leitura de algumas respostas ao exercício da aula anterior e ao estudo do capítulo XXV da obra, apesar de estarem planificadas mais atividades.

12.1.2 Dados obtidos

Os textos expositivos que os alunos redigiram permitiram concluir que, globalmente, todos conseguem utilizar vocabulário adequado e diversificado e abordar os dois tópicos relacionados com o tema solicitado no enunciado do exercício (Ver anexo 12).

Em relação à planificação textual, todos os alunos têm sólidas noções sobre aquilo que pressupõe a introdução, desenvolvimento e conclusão, conseguem mobilizar os conhecimentos que pretendem incluir no texto e percebem que a planificação está relacionada com aspetos globais e genéricos (Ver anexo 13).

Contudo, ainda foi possível observar bastantes fragilidades ao nível da correção linguística, sobretudo na coesão textual.

13. Resultados do plano de ação

Tendo em conta os dados descritos ao longo do projeto, a par da análise dos dados nos capítulos anteriores, várias são as conclusões que podem ser retiradas.

Apresenta-se, de seguida, os resultados do plano de ação avaliados no final do ano letivo, iniciando pela atividade de escrita realizada, como tarefa para trabalho de casa, no final no 1.º ciclo de investigação-ação.

Mas antes de apresentar as conclusões retiradas, importa referir que a análise dos dados obtidos foi feita à luz daquilo que, segundo Natércio Afonso, o modelo de investigação-ação estipula. Natércio Afonso afirma que, “(...)” Harry Wolcott sugere três conceitos

básicos para orientar a organização e exploração dos dados, de acordo com a ênfase colocada na descrição, na análise ou na interpretação” (...)” (Wolcott citado por Afonso, p. 114).

Depois da recolha dos dados foi garantida a qualidade destes baseada em três critérios: fidedignidade, validade e representatividade. O único critério que não foi cumprido na totalidade foi o da representatividade, porque não foi possível recolher textos de todos os alunos da turma.

De seguida, foram feitas uma análise e, posteriormente, uma organização dos mesmos. Na fase da análise procedeu-se à leitura de todos os textos recolhidos nos três ciclos de investigação-ação, sem qualquer filtro. Para potencializar a análise dos textos, foram elaboradas tabelas de trabalho onde constam as marcas de género de cada tipologia textual e as unidades de registo de cada uma.

Nos três ciclos de investigação-ação foi possível recolher, respetivamente, 21 textos expositivos, 16 textos de opinião e 14 textos expositivos.

Na fase seguinte, organizaram-se os textos através da identificação e agrupamento dos mesmos em pastas digitais e, posteriormente, à inserção dos textos nas categorias de texto expositivo e argumentativo. Após estas duas fases, procedeu-se à codificação de todo o material recolhido atribuindo um código numérico a cada texto de cada tipologia textual.

Finda a explicação da metodologia de análise dos dados, passa-se à análise dos dados obtidos na sequência do plano de ação implementado ao longo do ano letivo.

De facto, a atividade (ver figura 9) apresentou resultados positivos, demonstrando uma evolução favorável na competência da escrita dos alunos.

FIGURA 9- ENUNCIADO DE ESCRITA DO TEXTO SOBRE A 2ª FASE DO HETERÓNIMO ÁLVARO DE CAMPOS

Escreve uma breve exposição onde abordes as características da segunda fase de Álvaro de Campos. A tua exposição deve:

- conter referências diretas e indiretas ao poema *Ode Triunfal*
- abordar o futurismo e o sensacionismo
- seguir as regras de ortografia e de coesão textual
- ter uma caligrafia legível

Fonte: elaboração própria

Esta ilação sustenta-se no facto de ter sido realizada a primeira fase do processo de escrita (apêndice 1 e 2) para a redação do texto referente ao 1.º ciclo de investigação-ação. A planificação permitiu uma melhor mobilização e organização do conhecimento necessário para a redação do texto.

Perante a análise comparativa dos textos referentes à primeira atividade de escrita realizada no ano letivo e os textos analisados após o 1.º ciclo de investigação-ação é possível tecer algumas considerações:

- Maior clareza na mensagem a transmitir;
- Melhor perceção sobre o que é que cada parte do texto pressupõe;
- Perceção razoável do propósito da planificação;
- Bastantes fragilidades ao nível da correção linguística (coesão textual, ortografia e acentuação);
- Algumas fragilidades ao nível da mobilização dos conhecimentos que pretendem incorporar no texto.

A análise dos textos escritos permitiu observar que, de forma global, estes cumprem a planificação previamente feita e demonstram uma melhor organização, ao nível do conteúdo e da parte gráfica (Ver tabela 1).

TABELA 1- ANÁLISE DOS TEXTOS EXPOSITIVOS DO 1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Marcas de género do texto expositivo	Unidades de registo
Uso da 3.ª pessoa	Todos os alunos usaram a 3.ª pessoa (exceto aluno 6).
Referências diretas e/ou indiretas ao texto literário	Todos os alunos fizeram referências diretas ou indiretas ao poema.
Referência evidente ao tema	Alunos 1, 13, 3, 4, 21, 6, 7, 19, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18
Frases do tipo declarativo	Todos os alunos usaram frases do tipo declarativo.
Conectores	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 19, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 (usam parcialmente os conectores, apenas na conclusão)

No entanto, ainda persistem algumas fragilidades, nomeadamente ao nível da organização do corpo do texto e de alguns aspetos da correção linguística (coesão textual e acentuação).

A atividade realizada na segunda regência (ver figura 10) também apresentou resultados positivos, demonstrando uma evolução considerável na competência de escrita dos alunos.

FIGURA 10- ENUNCIADO DE ESCRITA SOBRE UM TEMA SUBORDINADO AO CONTO CONTEMPORÂNEO GEORGE

Instruções

“Tradicionalmente, a casa era o espaço de domínio feminino; por seu lado, o homem movia-se predominantemente num espaço exterior, fora de casa.”

Será que, na atualidade, esta visão do mundo está já ultrapassada?

Imagina que te fizeram um convite para escreveres uma coluna de opinião num jornal regional.

Num texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, defende uma perspetiva pessoal sobre a questão apresentada.

No teu texto debes:

-Explicitar, de **forma clara e pertinente**, o teu ponto de vista, fundamentando-o com, pelo menos, **dois argumentos**. (Deves ilustrar cada argumento com um exemplo pertinente e adequado.)

-Utiliza um discurso valorativo (**juízo de valor explícito ou implícito**);

-Utiliza uma linguagem expressiva e apelativa;

-Utiliza vocabulário adequado ao tema.



Fonte: Elaboração própria

Perante a análise comparativa dos textos referentes à primeira atividade de escrita realizada no ano letivo e os textos analisados após o 2.º ciclo de investigação-ação é possível tecer algumas considerações:

- Maior clareza na mensagem a transmitir;
- Boa perceção sobre o que é que cada parte do texto pressupõe;
- Boa perceção do propósito global da planificação;
- Boa mobilização dos argumentos/contra-argumentos que pretendem incluir no texto;
- Algumas fragilidades na apresentação de exemplos para sustentar os argumentos e na contra-argumentação;
- Bastantes fragilidades ao nível da correção linguística (coesão textual, ortografia e acentuação).

De forma global, análise dos textos escritos permitiu observar que estes cumprem a planificação previamente feita e demonstram que os discentes percebem na totalidade o conceito de argumentar (Ver tabela 2).

TABELA 2- ANÁLISE DOS TEXTOS DE OPINIÃO DO 2.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Marcas de género do texto de opinião	Unidades de registo
Apresentação de um ponto de vista (tomada de posição)	Todos os alunos tomam posição sobre o tema.
Argumentos acompanhados de exemplos concretos	2,16,9,21,13,4,11,7,1,19.
Clareza da posição tomada	Alunos 21,13,4,16,9,6,7,1,8,10,20,5,15,2.
Vocabulário adequado ao tema	Todos os alunos utilizam um vocabulário adequado ao tema.
Conectores	Alunos 7,16,21,2,1,8,9,11,10.
Contra-argumentação	Alunos 2,8,1,13,14.
Apresentação de informação de fontes externas	Alunos 6, 14
Uso da 1.ª pessoa	20, 1, 21, 6, 7, 10, 19, 17

No entanto, ainda foi possível observar algumas lacunas ao nível dos exemplos apresentados para sustentar os argumentos, nas capacidades de contra-argumentação e de mobilização de informação a partir fontes externas, e, novamente, na correção linguística, sobretudo na coesão textual.

A atividade do último ciclo de investigação-ação (ver figura 11), também teve resultados positivos, apesar de ainda persistirem algumas fragilidades.

FIGURA 11- ENUNCIADO DA PARTE C DO EXAME NACIONAL DE PORTUGUÊS DE 2019 (1ª FASE)

Parte C- Exame Nacional (2019, 1ª fase)

Do diálogo de José Saramago com o «passado» emerge, em romances como *Memorial do Convento* e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, uma visão crítica sobre o tempo histórico representado e sobre a sociedade desse tempo.

Escreva uma breve exposição na qual comprove a afirmação anterior, baseando-se na sua experiência de leitura de **um** dos romances mencionados.

A sua exposição deve incluir:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento no qual explicita **dois aspetos** que são objeto de crítica pelo narrador, fundamentando cada um desses aspetos em, pelo menos, um exemplo pertinente;
- uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.

Fonte: elaboração própria

Perante a análise comparativa dos textos referentes à primeira atividade de escrita realizada no ano letivo e os textos analisados após o 3.º ciclo de investigação-ação é possível tecer algumas considerações:

- Clareza total na mensagem a transmitir;
- Perceção total sobre o que cada parte do texto pressupõe;
- Perceção total do propósito global da planificação;
- Bastantes fragilidades ao nível da correção linguística (coesão textual, ortografia e acentuação);

De forma global, análise dos textos escritos permitiu observar que estes cumprem a planificação previamente feita e demonstram que os discentes perceberam na totalidade o propósito global da planificação e do que cada parte do texto pressupõe. No entanto, ainda foi possível observar algumas fragilidades, novamente, ao nível da correção linguística, sobretudo na coesão textual (Ver tabela 3).

TABELA 3- ANÁLISE DOS TEXTOS EXPOSITIVOS DO 3.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Marcas de género do texto expositivo	Unidades de registo
Uso da 3.ª pessoa	Todos os alunos usaram a 3.ª pessoa.
Frases do tipo declarativo	Todos os alunos usaram frases do tipo declarativo.
Conectores	18, 7, 21, 6, 20, 1
Vocabulário adequado ao tema	Todos os alunos usaram vocabulário adequado ao tema.
Aborda pelo menos 2 tópicos sobre a visão crítica na obra.	1, 20, 6, 21, 6, 7, 10, 17,18, 13.

Em suma, os textos redigidos pelos alunos, desde a primeira atividade de escrita que realizaram em aula e ao longo dos três ciclos de investigação-ação, sofreram uma evolução bastante favorável quer ao nível do conteúdo, quer ao nível da forma. As diversas atividades de planificação textual realizadas provocaram o efeito desejado ao nível do conteúdo, mas não tanto ao nível da forma. As fragilidades no parâmetro da correção linguística persistiram em todos os textos redigidos nos três ciclos de investigação-ação, ainda que com algumas oscilações.

As mesmas atividades também permitiram que os alunos conseguissem organizar melhor as ideias que pretendem incluir nos textos e redigi-los de forma mais rápida.

14. Análise do inquérito por questionário

Depois de se ter exemplificado algumas atividades em torno da escrita na fase da pré-escrita de diversos textos, procurar-se-á analisar, agora, os documentos recolhidos na prática pedagógica supervisionada e que apresentam informação útil para a reflexão sobre os objetivos traçados no presente projeto. Insere-se neste âmbito o inquérito por questionário, que, enquanto instrumento de recolha de dados, se coaduna com os pressupostos do modelo da investigação-ação e constitui um

instrumento que permite obter uma compreensão mais global do fenómeno que se pretende analisar.

Com o objetivo de averiguar se o problema selecionado, materializada através da questão de partida e dos objetivos do estudo, ia ao encontro da perspetiva dos alunos da turma, decidiu-se aplicar um inquérito por questionário (ver apêndice 21) no 3.º ciclo de investigação-ação. Estes foram preenchidos individualmente, por cada aluno, tendo sido garantido o seu anonimato e confidencialidade.

Os principais eixos de análise deste inquérito foram, essencialmente, a perceção dos discentes em relação à importância da planificação textual e à frequência com que a elaboram, nos diferentes contextos de aprendizagem.

Seguindo a proposta metodológica de Moreira (2004), formularam-se questões tendo por base a escala de *likert*. A adoção desta metodologia revelou-se útil neste inquérito porque o objetivo era conseguir averiguar com precisão a frequência com que os alunos realizam a planificação textual. Além disso, a escala de likert permite a possibilidade de utilizar “(...) “diferentes formatos de resposta aos itens, o que permite por seu turno, uma recolha muito mais eficaz da informação”(...)” (Moreira, 2004, p.68).

Também foi incluída uma questão de resposta aberta, visto que “(...) “estas permitem às pessoas inquiridas exprimir-se nas suas próprias palavras.” (...)” (Moreira, 2004, p.124) e permitem que não se influencie o inquirido. Assim, a primeira questão, de resposta aberta, averiguou a perceção dos alunos sobre a planificação textual, em termos globais.

Como demonstra a tabela 4, os alunos apresentaram perspetivas muito diferentes em relação à planificação textual.

TABELA 4- RESULTADOS DA QUESTÃO 1 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Refere de forma sucinta o que é que pensas sobre a planificação textual.
A01: “É importante mas demora tempo.”
A02: “Honestamente, considero que a planificação do texto surge como opcional, dado que o tempo, por vezes é escasso e é impossível planificar e redigir o texto.”
A03: “A planificação textual é uma ótima ferramenta de organização, que torna escrever mais simples.”
A04: “a planificação textual, é uma forma de nos ajudar a fazer um texto, sem nos esquecermos de algo.”
A05: “a planificação textual, é uma forma de nos ajudar a fazer um texto, sem nos esquecermos de algo.”
A06: “É importante para ter um texto organizado e com todas as ideias necessárias.”
A07: “Pessoalmente, acho que a planificação textual é improdutiva, uma vez que a planificação que faço ocorre ao nível cognitivo, mal penso no tema em questão.”
A08: “São muitos textos para fazermos ao longo do ano e acaba por atrasar as matérias que devem ser lecionadas.”
A09: “Acho que é uma perda de tempo visto que já temos pouco tempo nos testes fazendo-o sem planificação e penso que não altera significativamente o resultado.”
A10: “A planificação textual ajuda a redigir textos mais rapidamente.”
A11: “Desnecessária.”
A12: “Acho que é uma boa estratégia para conseguir elaborar bons textos.”
A13: “Sinceramente, embora ache necessário criar um, não acho tão importante mostrar, porque pode ajudar em algo, mas não deveria ser obrigatório fazer um ou enviar, porque nem sempre dá jeito nem faz muito sentido.”
A14: “ajuda bastante.”

A15: “A planificação textual ajuda nos a organizar um pouco as ideias do que vamos falar no texto. Apesar disto, acabamos por perder tempo a fazê-la.”
A16: “Acho dispensável.”
A17: “Um pequeno rascunho para guiar o texto final.”
A18: “Acho que não é necessária.”
A19: “É um processo importante para a criação de um texto.”
A20: “A planificação textual é uma forma de organizar as ideias que ajuda o indivíduo a escrever um texto mais organizado e sem repetições.”
A21: “Ajuda bastante na hora de produzir o texto, visto que, as ideias já estão solidificadas.”
A22: “ajuda imenso a fazer o texto.”
A23: “A planificação textual é uma das etapas mais importantes na construção de um texto e algo que tem de se fazer com muita calma e cuidado.”
A24: “Na minha opinião, não é necessário fazer uma planificação, mas pode ser útil para algumas pessoas.”

Como demonstram os gráficos 3 e 4, referentes às perguntas 2 e 3 do questionário, os alunos foram razoavelmente unânimes no que concerne ao auxílio que a planificação textual confere na organização de ideias, bem como à frequência com que planificam os textos que redigem em aula.

GRÁFICO 3- PERCEÇÃO DO AUXÍLIO DA PLANIFICAÇÃO TEXTUAL NA ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS

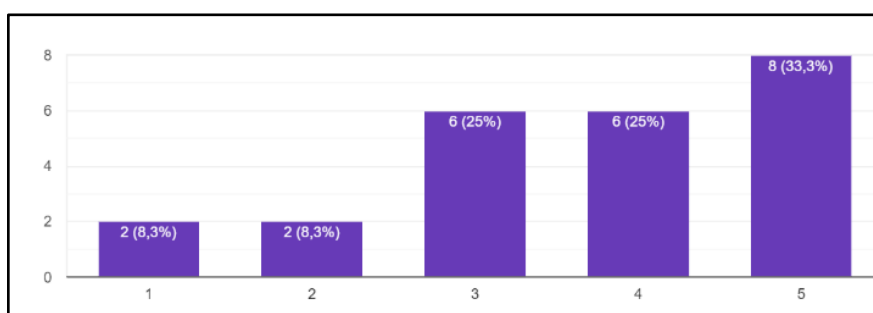
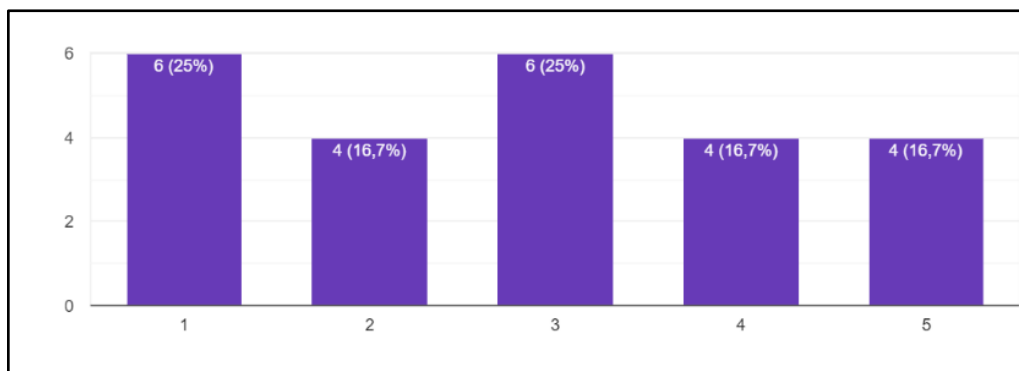


GRÁFICO 4- FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DE PLANIFICAÇÃO TEXTUAL NOS TEXTOS REDIGIDOS EM AULA



Os gráficos 5 e 6 demonstram que os alunos também foram unânimes no que diz respeito à planificação de textos em momentos de avaliação formal e em textos redigidos fora da aula.

GRÁFICO 5- FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DE PLANIFICAÇÃO TEXTUAL EM MOMENTOS DE AVALIAÇÃO FORMAL

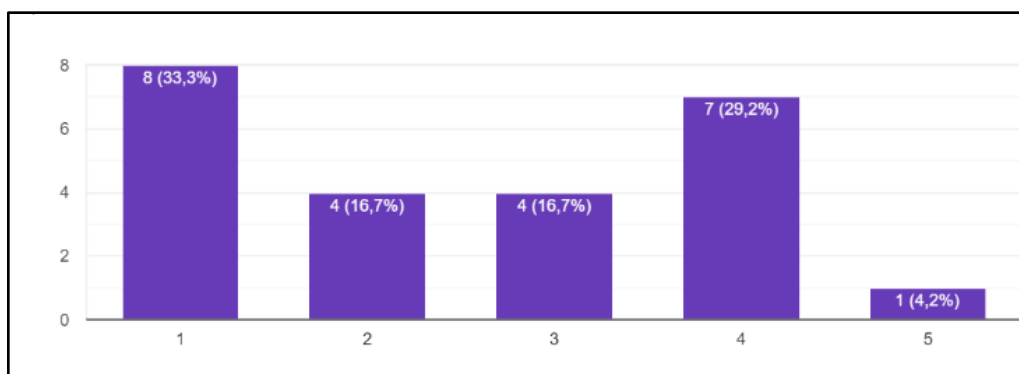
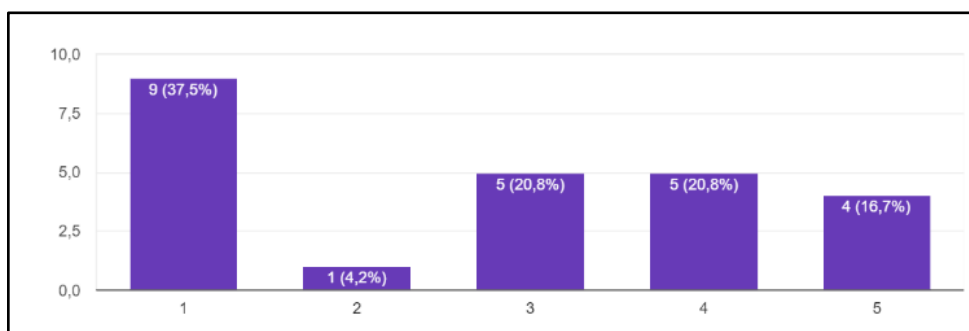


GRÁFICO 6- FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DE PANIFICAÇÃO TEXTUAL FORA DA AULA



Em relação à utilidade da atividade de planificação textual e se atualmente a realizavam mais vezes, segundo os gráfico 7 e 8, respetivamente, a maioria dos alunos afirmou que não concordava que era uma atividade útil, mas que, atualmente, realizavam mais vezes a planificação.

GRÁFICO 7- PERCEÇÃO SOBRE A UTILIDADE DA PLANIFICAÇÃO TEXTUAL

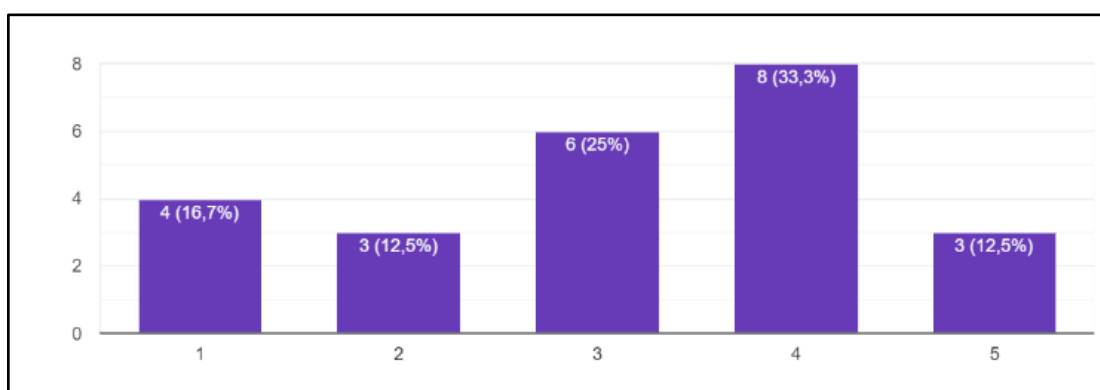
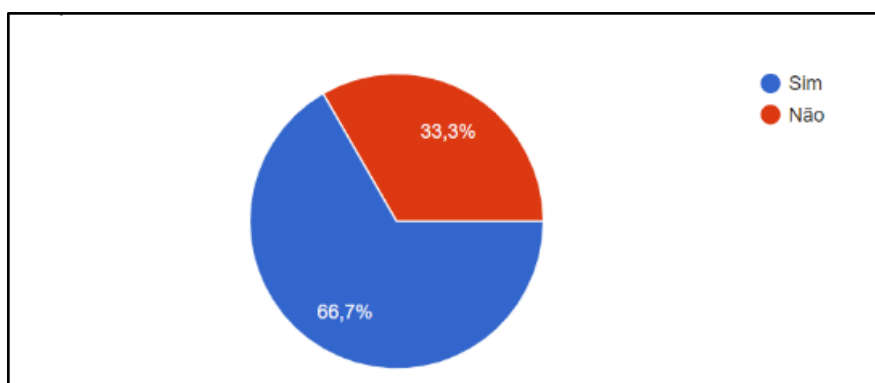


GRÁFICO 8- AUMENTO DA FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO TEXTUAL FACE AO INÍCIO DO ANO LETIVO



Os alunos que responderam “não” em relação à maior frequência da realização da planificação textual face ao início do ano letivo apontaram como principais motivos o excesso de tempo que essa tarefa exige face ao tempo estipulado para a realização do teste de avaliação, a inutilidade da planificação e por não sentirem necessidade de a realizar.

Considerações Finais

O presente estudo de investigação-ação consiste num modesto contributo para o entendimento dos benefícios que a implementação de um programa de ensino explícito da pré-escrita contribui para o melhoramento da competência da escrita de alunos do 12.º ano.

Conclui-se, primeiramente, no que tange às perceções e opiniões sobre a centralidade da atividade da planificação na produção escrita, que a maioria dos alunos reconhece a importância e o propósito da planificação textual.

Também é visível, tendo em conta as atividades realizadas nos três ciclos de investigação-ação, o papel nuclear da planificação textual na redação dos textos, na medida em que afeta diretamente a qualidade dos textos redigidos.

A abordagem à planificação textual com recursos a diferentes tipologias de planificação, tendo em conta o tipo de texto, através da explicação e posterior execução em aula, revelou-se uma ferramenta útil porque conseguiu dar conta da necessidade de adaptar a planificação às diferentes tipologias textuais.

As diversas atividades de planificação textual realizadas ao longo dos ciclos de investigação-ação provocaram o efeito desejado ao nível do conteúdo e não tanto ao nível da forma. As fragilidades no parâmetro da correção linguística persistiram em todos os textos redigidos nos três ciclos de investigação-ação, ainda que com algumas oscilações.

No entanto, devem apontar-se alguns constrangimentos, que podem ser ultrapassados noutras circunstâncias, tais como:

- a existência de constrangimentos na recolha dos dados, provocados por atrasos e falhas na entrega dos trabalhos através da plataforma *Classroom*;
- não se terem realizado oficinas de escrita, que podem constituir momentos de aperfeiçoamento da correção linguística e de pesquisa de informação para incorporar nos textos expositivos e de opinião, visto que têm um impacto significativo na qualidade da produção escrita.

Neste seguimento, as atividades didáticas propostas neste projeto de investigação-ação também poderiam ser aplicadas a outras tipologias textuais, patentes nas *Aprendizagens Essenciais* de outros anos de escolaridade. Também seria interessante e produtivo realizar atividades direcionadas para a correção linguística, visto ter sido o parâmetro onde os alunos apresentaram mais fragilidades.

Ao longo deste projeto foram surgindo outros temas, relacionados com outros domínios da disciplina de Português, igualmente interessantes e pertinentes de trabalhar, tais como a sensibilidade estética, a consciencialização sobre o funcionamento da língua e o desenvolvimento da competência comunicativa.

Futuramente, estarei atenta a estes tópicos para tentar aprofundá-los na minha vida profissional.

Em jeito de balanço final, apesar de nem todas as aulas terem sido dedicadas à escrita e da resistência dos alunos às atividades de planificação textual, confirma-se que o ensino explícito da planificação textual é uma estratégia eficaz para o aperfeiçoamento da produção escrita.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa.
- Amor, Emília (2004). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Antunes, V., C, S. (2014). *A planificação e o desenvolvimento da expressão escrita nas aulas de Português e de Espanhol*. (Relatório de estágio, Universidade do Minho, Braga).
- Aprendizagens Essenciais (DGE) (2018). Consultado a 9/02/2024. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf.
- Barbeiro, L. et al., (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, Luís (1999). *Os Alunos e A Expressão Escrita. Competência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa. Textos de educação.
- Barbeiro, Luís (1999). *Os alunos e expressão escrita: consciência metalinguística e expressão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, Lara (2016). *A importância da planificação de textos na melhoria da escrita de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.)
- C., Nazaré (2011). *O CÍRCULO DA ESCRITA O TEXTO ARGUMENTATIVO E A CONSCIÊNCIA (META)LINGUÍSTICA NO ENSINO SECUNDÁRIO*. (Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Porto).
- Cabral, L., Maria (2001). A escrita na sala de aula: Uma abordagem processual. *Revista Portuguesa de Educação* 14 (2), pp. 253-271
- Carvalho, J. A. B. (2001). *O ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2013). A ESCRITA NA ESCOLA: UMA VISÃO INTEGRADORA. (Org.), *Interacções* (27) pp. 186-206.
- Carvalho, J. A. B. (2019). E agora... já se Ensina a escrever? Uma reflexão sobre o impacto da investigação em didática da escrita nas práticas pedagógicas. *Encontros de Língua Portuguesa- Estudos da Língua Portuguesa- A União na Diversidade*. pp. 185-206
- Castanheira, T., Maria et al., (2010-2016). *Exames Finais Nacionais — Ensino Secundário, Relatório Nacional: 2010-2016*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.

Ceia, Carlos (2009). Diegese. In *E-Dicionário de Termos Literários*. Consultado a 10/02/2024. Disponível em <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/cotexto/>

Direção Geral da Educação (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Consultado a 9/02/2024. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Figari, R. (2004). *La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita*. *Revista Signos* 33 (48), pp. 253-271

Figueiredo, Olívia (2004). *Didáctica do português língua materna: dos programas de ensino às teorias: das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.

Flower, L. & Hayes, J. (2004). A Cognitive Process Theory of Writing. Consultado a 24/02/2024. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing

Fonseca, et al. (1994). *Pedagogia da Escrita. Perspetivas*. Porto. Porto Editora.

Fonseca, M. C. P. (2005). *INTERAGIR E PLANIFICAR. A construção de Guiões na Promoção da Competência textual*. (Dissertação de mestrado, ISPA, Lisboa).

Gomes, Carlos (2014). *A Escrita do Texto Argumentativo- a planificação*. (Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra).

Kemmis, S., & McTaggart, R. (eds.) (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press. (Tradução espanhola: Como planificar la Investigación Acción. Barcelona: Laertes).

Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Neves, Novo & Teixeira (2011). ABORDAGENS RELEVANTES PARA O ENSINO DA ESCRITA – DO PAPEL AO DIGITAL. *Interacções* (19), pp. 238-258.

Pereira, M. L. Á. (2000). *Escrever em Português: didácticas e práticas*. Porto: Editora ASA.

Pereira, M. L. Á. (2002). *Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.

Pereira, Marta (2012). *O código de correção como ferramenta para a promoção da autocorreção e autonomia do aluno no Ensino Básico*. (Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto).

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2017). Consultado a 10/02/2024. Disponível em

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Pinheiro, et al. (2023). *Marca a página*. Porto: Porto Editora

Pinto, R., Ana (2016). *Planificar para melhorar a escrita – um estudo de caso*. (Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto).

Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (2023). Consultado a 9/02/2024. Disponível em <https://www.zarco.pt/site/index.php/documentos-orientadores/>.

Possacos et al., (2017). Da planificação à textualização: atividades promotoras do desenvolvimento de competências de escrita (Org.), II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) (pp. 273-284) Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Presidência do Conselho de Ministros (2018). Decreto-Lei n.º 129/2018. Diário da República, I série, 54. <https://data.dre.pt/eli/diario/1/129/2018/0/pt/html> (acedido em 29 de abril de 2024).

Presidência do Conselho de Ministros (2020). Decreto-Lei n.º 14-G/2020. Diário da República, I série, 73. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/14-G/2020/04/13/p/dre> (acedido em 29 de abril de 2024).

Projeto educativo da Escola Secundária João Gonçalves Zarco (2023). Consultado a 9/02/2024. Disponível em <https://www.zarco.pt/site/index.php/documentos-orientadores/>.

Rebelo, S. A., José (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Lisboa: Edições Asa

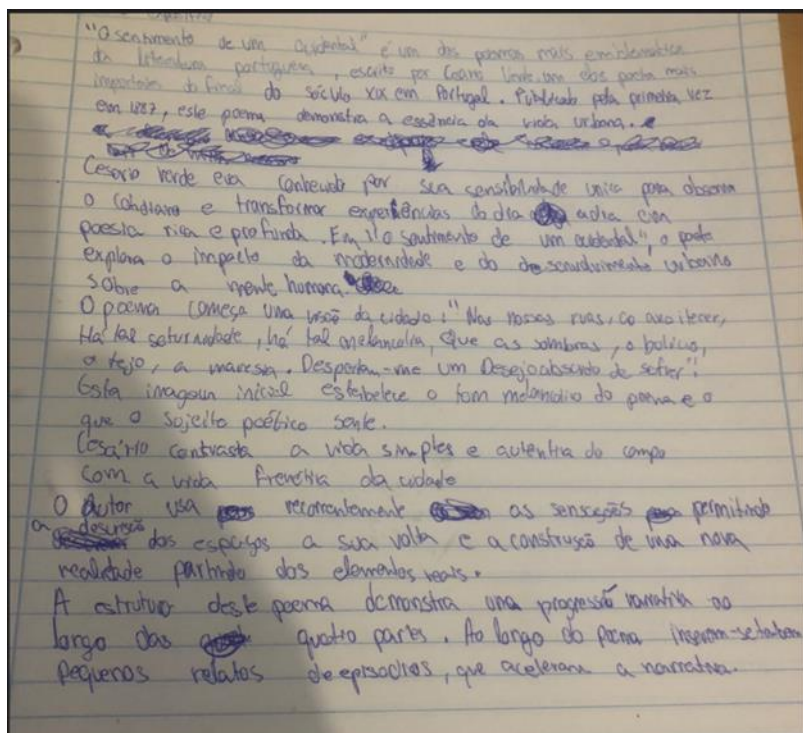
Ribeiro, Sílvia (2017). *Desenvolvimento de uma oficina de escrita numa turma de Literatura Portuguesa*. (Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa)

Toriz et al., (2016). A ESCRITA ESCOLAR PARA EXPRESSÃO DE CONHECIMENTOS E APRENDIZAGENS: UM CASO EM ESTUDO. *V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias*, pp. 219-232.

Anexos

Anexo 1

Registo do aluno A



Registo do aluno B

Deambulação poética entre a realidade objetiva e a imaginação ou transfiguração lírica do real.

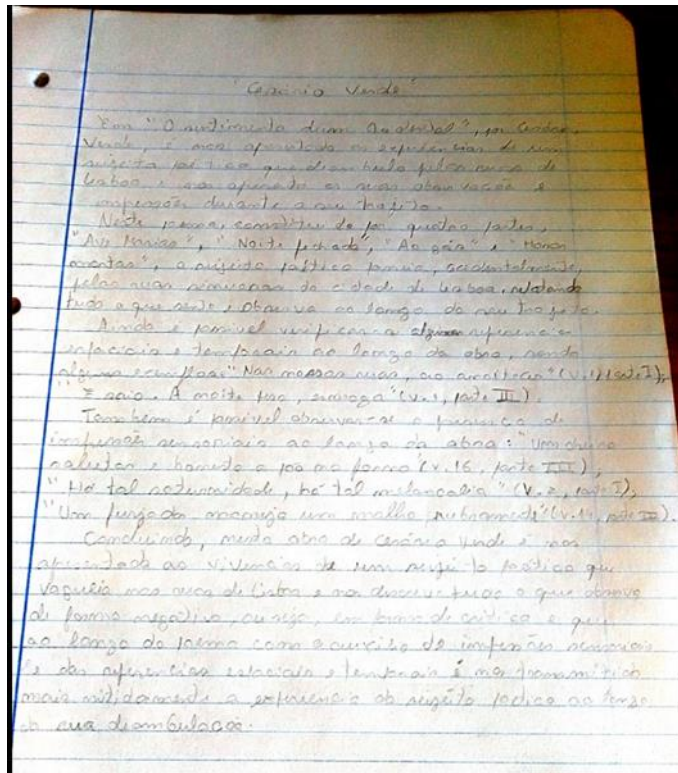
A deambulação poética feita por Cesário Verde entre a realidade e a imaginação é utilizada na obra "O Sentimento de Ocidental" usando Lisboa como o espaço de representação. O eu lírico descreve e reflete o espaço marcado por contrastes sendo este opressivo e doentio para os habitantes, ao longo do seu percurso as injustiças sociais entre os tipos sociais.

Cesário percorre as ruas de Lisboa, e conhece o espaço usando os sentidos e impressões com os quais demonstra a realidade ao leitor, e para além disso com ele vagueia pela memória e o tempo que desperta a imaginação dele viajando pelos tempos dos descobrimentos, os tempos heróicos de Portugal.

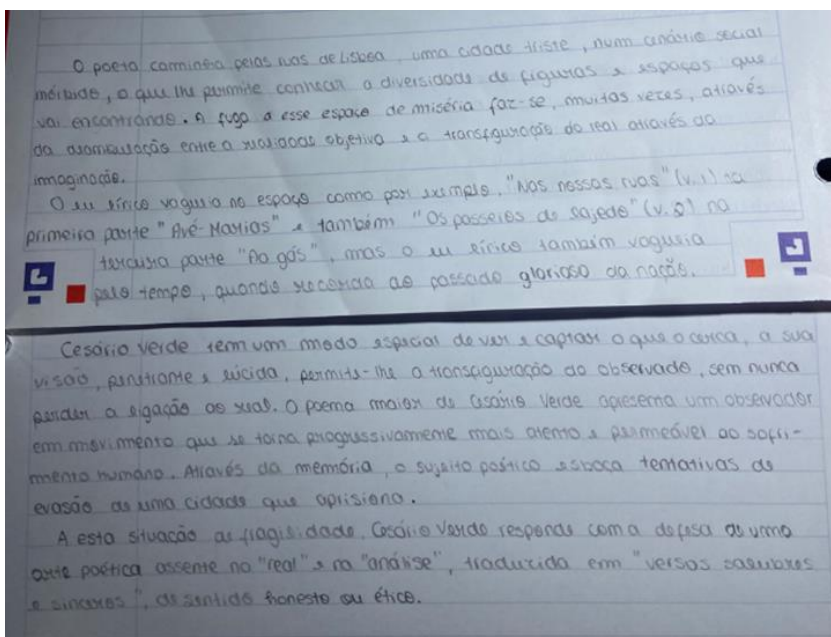
Com o objetivo de analisar criticamente o real, o sujeito poético evidencia, nos seus poemas, o contraste cidade-campo (a cidade opressora, injusta e humilhante em oposição ao campo abundante de vitalidade, liberdade e alegria). A humilhação social dos mais fracos que se presencia na cidade conduzem o sujeito poético a um "desejo absurdo de sofrer" numa cidade que é vista como um "foco de infeções" e doença.

Anexo 2

Registo do aluno C



Registo do aluno D



Anexo 3

Registo do aluno E

Cesário Verde, expoente do realismo em Portugal, desbravou os limites da poesia ao trazer à tona a dualidade entre a realidade objetiva e a transfiguração lírica do real. Os seus versos, mergulhados na observação minuciosa da vida quotidiana, transcendem a mera representação factual, dando lugar a uma reelaboração subjetiva e imaginativa.

A deambulação poética de Cesário Verde revela-se na exploração sensível dos detalhes quotidianos, transformando o trivial em expressões poéticas carregadas de emoção, um dos exemplos disso é "Sentimento dum Ocidental", um dos poemas escritos pelo autor. Este é dividido em três partes, que se estendem ao longo da noite ("Ao anoitecer", "Ao cair das badaladas", "Fim da tarde", "Hora de jantar"...). Apesar de haver consciência da passagem do tempo, o tempo real torna-se sucessivamente mais negativo, algo que se evidencia pelos títulos associados a cada parte do poema. A caracterização da cidade é feita enquanto o eu lírico caminha pelas ruas, anotando em movimento o que vê ("A espaços, iluminam-se os andares,"v.9), ouve ("Toca-se às grades, nas cadeias. Som" v.1) cheira ("Um cheiro salutar e honesto a pão no forno" v.16) e sente. O facto de deambular, de se deslocar no espaço, permite-lhe uma perceção dinâmica e um conhecimento completo da realidade urbana, na medida em que passa por vários lugares e encontra diferentes personagens ("Num trem de praça arengam dois dentistas" v.32). Mas Cesário não se contenta em apresentar a realidade "como ela é", ou seja, de forma "objetiva". O sujeito poético coloca a sua subjetividade nessa descrição e fá-la acompanhar de insinuações apreciativas e de comentários avaliativos ("E eu desconfio, até, de um aneurisma. Tão mórbido me sinto, ao acender das luzes" vv.5 e 6). Esse olhar subjetivo sobre o real e a cidade concretiza-se em vários casos numa representação imaginativa das figuras, dos elementos e dos espaços que são descritos. Por fim, a imaginação do sujeito lírico é também responsável por trazer para o presente alusões ao passado da cidade, seja esse passado glorioso ou sombrio ("Luta Camões no Sul, salvando um livro a nado!" v.21).

Registo do aluno F

Texto repetitivo → 2ª fase de Alvaro de Campos

- Contexto: referência direta e indireta ao poema "Ode Triunfal"
- Abordagem: futurismo e o surrealismo
- Função: de autoexatidão e de crítica social
- Colaboração: legítima

Intertextualidade

- Apresentar o tema → 2ª fase de Alvaro de Campos
- ↳ futurismo português com 3 fases: discordância, futurismo, intimidade
- ↳ breves referências

Desenvolvimento

- Desenvolver os tópicos → futurismo / surrealismo
- ↳ (poema "Ode Triunfal")
- ↳ *

Conclusão

- Sintetizar o conteúdo do texto → Foi marcada pela intensidade, desorganização mental e gráfica.
- ↳ *

Futurismo: exaltação de máquina e do presente / sociedade consumista / utilitarista, energia

Surrealismo: excesso de imaginação / superior e inferior / dependência da circunstância exterior

Anexo 4

Registo do aluno G

FUTURISMO	SENSACIONISMO
- exaltação das máquinas e do presente - sociedade consumista/hedonista ↓ - satisfação/prazer imediato - vitalidade, energia	- excesso de sensações - euforia e êxtase - dependência da circunstância exterior

<u>Introdução</u> → apresentar o tema → 2ª fase de Álvaro de Campos heterónimo passando com 3 fases (decadentista, <u>futurista</u>, intimista)
<u>Desenvolvimento</u> → desenvolver os tópicos escolhidos - Futurismo / Sensacionismo (poema "Ode Triunfal")
<u>Conclusão</u> → Síntese do conteúdo do texto - marcada pela intensidade, desorganização mental e gráfica

Registo do aluno F-1

Álvaro de Campos, o futurismo passou inspirado em W. Whitman, influenciado pelo movimento Artista como apóstolo 3 fases: fase decadentista; fase futurista e fase intimista. A fase decadentista é caracterizada pelo "poema", a fase futurista pelo poema "Ode Triunfal", a fase intimista pelo poema "Aniversário". A 2ª fase de Álvaro de Campos é caracterizada pelo futurismo e pelo sensacionismo, dos movimentos que Fernando Pessoa fez referência. O futurismo consubstancia a especial ênfase das máquinas e do presente, como por exemplo no poema "Ode Triunfal" - vv. 82-85, a referência à sociedade consumista, à vitalidade e à energia. Além disso, o sensacionismo representa o excesso de sensações, a euforia e o êxtase que se verificam nos acontecimentos dos poemas e a dependência da circunstância exterior, do estado das coisas, das sensações do movimento, sendo um ponto de inspiração para o movimento. Em suma, a fase futurista é marcada pela intensidade, pela desorganização mental e gráfica de Álvaro de Campos, o poeta emotivo.

Anexo 5

Registo do aluno G-1

Álvoro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa, é um poeta sensacionista que passa por um processo evolutivo, onde é possível distinguir 3 fases: decadentista, futurista e intimista, sendo esta segunda exemplificada em poemas como a "Ode Triunfal".

A poesia deste é marcada pelos traços do sensacionismo, onde são expressas de forma eufórica todas as sensações, sejam auditivas, táteis, visuais ou olfativas, do sujeito poético. Este êxtase é demonstrado nos seus poemas pelo uso de diversos recursos expressivos, como é o caso da utilização de várias onomatopéias.

A inspiração na corrente futurista também é notória, onde é exaltada a tecnologia e a modernidade, com referência às máquinas de uma fábrica, espaço onde se insere o sujeito poético na sua Ode. A valorização do presente e a hipérbole à sociedade moderna são ^{promovidas} evidenciadas, por exemplo, no verso "Ó artigos inúteis que toda a gente quer comprar", onde é demonstrada a exaltação da civilização consumista e hedonista.

Quanto ao estilo e linguagem, os poemas de Campos são dinâmicos e com ritmo frenético, apresentando irregularidades estilísticas, métrica e rítmica, sempre de forma esfuzante e exagerada.

Em síntese, esta fase da poesia de Álvoro de Campos é marcada sobretudo pela intensidade e pelo contraste entre o mundo exterior, desordenado, e o estado interior do sujeito poético, que se encontra em reflexão.

Anexo 6

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

Anexo 7

S s
J j
K k
L l
M m
N n
O o
P p

Anexo 8

a
b
c
d
e
f
g
h
i

Anexo 9

Registo do aluno I

PLANIFICAÇÃO DE TEXTO DE OPINIÃO	
Qual o tema a abordar?	A intervenção familiar tem vindo a atenuar-se
Qual o título que vou dar ao meu texto?	As intervenções familiares tem vindo a atenuar-se
INTRODUÇÃO: Que aspetos é que vou escrever na introdução do tema? Como vou articular a introdução com o desenvolvimento? (conectores)	modelo familiar tradicional é sempre necessário uma figura de autoridade dentro da família
Tomada de posição Qual a posição que vou defender?	Atualmente a população tem a mente mais aberta
DESENVOLVIMENTO: Quais e quantos argumentos é que vou abordar para validar a minha posição?	
Qual o 1º argumento que vou usar? (1º parágrafo)	Hoje em dia, é normal e até esperado que as mulheres sejam de casa para trabalhar
Qual o 2º argumento que vou usar? (2º parágrafo)	A igualdade de género através da criação das redes de apoio para as mulheres e homens e para as mulheres
Contra-argumentos Quais os contra-argumentos que vou usar?	Ainda há muitos casos de violência doméstica e machismo entre as mulheres
Como vou articular o desenvolvimento com a conclusão? (conectores)	Apesar dos argumentos acima é uma realidade para muitas famílias
CONCLUSÃO: Que ideia(s) quero incluir para sintetizar a minha posição? / Como vou concluir o meu texto?	Atualmente, sendo a mulher cada vez mais independente, sendo a mulher cada vez mais independente, sendo a mulher cada vez mais independente

Registo do aluno J

PLANIFICAÇÃO DE TEXTO DE OPINIÃO	
Qual o tema a abordar?	Seja que na sociedade, já está ultrapassada a ideia da mulher ser em casa e o espaço do homem ser fora de casa?
Qual o título que vou dar ao meu texto?	A evolução dos papéis de género O espaço na sociedade vive o crescimento da mulher
INTRODUÇÃO: Que aspetos é que vou escrever na introdução do tema? Como vou articular a introdução com o desenvolvimento? (conectores)	Esta visão já está ultrapassada • Primeiro plano • Segundo plano • Terceiro plano • Quarto plano
Tomada de posição Qual a posição que vou defender?	
DESENVOLVIMENTO: Quais e quantos argumentos é que vou abordar para validar a minha posição?	
Qual o 1º argumento que vou usar? (1º parágrafo)	• A divisão de tarefas domésticas não interfere com o género
Qual o 2º argumento que vou usar? (2º parágrafo)	• A liberdade individual de cada um
Contra-argumentos Quais os contra-argumentos que vou usar?	
Como vou articular o desenvolvimento com a conclusão? (conectores)	• Na minha opinião • Por isso • Em suma • Em última análise
CONCLUSÃO: Que ideia(s) quero incluir para sintetizar a minha posição? / Como vou concluir o meu texto?	É essencial abandonar a ideia inadequada e reconhecer que os papéis de género não são determinados pela época que ocupam

Anexo 10

Registo do aluno I-1

Na atualidade, observamos ainda a tendência da dominância doméstica feminina que reflete os papéis dos gêneros ou seja, o modelo familiar tradicional. E sim, necessariamente uma figura de autoridade em casa, mas o que é possível verificar atualmente é que esta figura nem sempre é feminina.

Com a evolução do feminismo ocorre a mudança do pensamento geral da população, de um modo em que hoje em dia é completamente normal e até esperado que as mulheres sejam de casa para trabalhar. A igualdade de gênero promovida pelo feminismo, por exemplo, enfraquece a crença limitante nos papéis definidos para a mulher e para o homem e pode até ~~inverter~~ invertê-los de modo a que os homens possam também ficar em casa e desempenhar o papel de gestor do lar.

Apesar desta mudança majoritária do pensamento da sociedade sobre este assunto, ainda existem muitos casos de violência doméstica ~~entre~~ e machismo, onde as mulheres, muitas vezes, não possuem independência financeira e são forçadas a manterem-se em domicílio.

De forma geral, atualmente é perceptível a progressão dos estereótipos tradicionais, tanto que atualmente é aceitável que tanto o homem quanto a mulher exerça dominância no espaço doméstico.

Registo do aluno J-1

A evolução dos papéis de gênero

Nos dias de hoje, a visão tradicional de que a casa é o espaço exclusivo das mulheres, e que os homens dominam o espaço exterior, já não reflete a realidade atual. A evolução da sociedade trouxe consigo uma renovação dos papéis dos homens e das mulheres, tanto dentro quanto fora de casa.

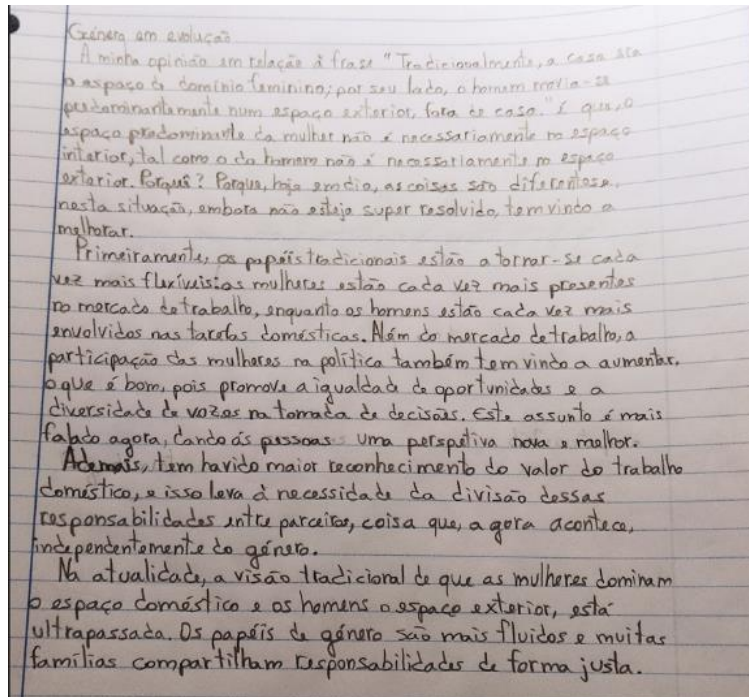
Atualmente, a divisão dos tarefas domésticas não deve ser determinada pelo gênero, mas sim pela habilidade e a disponibilidade de cada indivíduo. Por exemplo, hoje em dia é comum ver os homens a assumir as responsabilidades domésticas, como cozinhar, limpar a casa e cuidar dos filhos, enquanto que as mulheres desenvolvem as suas atividades profissionais de sucesso fora de casa.

Além disso, a liberdade individual de escolha e de expressão deve ser valorizada, independentemente do gênero. Cada pessoa deve ter a oportunidade de seguir os seus interesses, talentos e paixões, sem restrições baseadas em normas de gênero ultrapassadas. Esta liberdade de escolha promove a auto-realização e a liberdade individual, contribuindo para uma sociedade mais equilibrada e harmoniosa.

No minha opinião, a desconstrução dos papéis de gênero e a promoção da igualdade de oportunidades são essenciais para o progresso e a harmonia da sociedade. A diversidade de perspetivas, a liberdade de escolha e a valorização das competências individuais independentemente do gênero são pilares fundamentais para construir um mundo justo e mais inclusivo.

Em suma, é essencial abandonar esta visão antiquada e reconhecer que os papéis de gênero não são mais determinados pelo espaço que ocupam. A verdadeira igualdade de gênero só pode ser alcançada quando reconhecemos e valorizamos as contribuições de cada indivíduo, independentemente do seu gênero, dentro e fora de casa.

Anexo 11



"Tradicionalmente, a casa era o espaço de domínio feminino; por seu lado, o homem movia-se predominantemente num espaço exterior, fora de casa."
Será que, na atualidade, esta visão do mundo está já ultrapassada?

Registo do aluno L

Na atualidade, a ideia tradicional de que a casa é exclusivamente o espaço de domínio feminino e que os homens se movem predominantemente em espaços exteriores está cada vez mais ultrapassada mas não inteiramente. Ao longo das últimas décadas, houve uma mudança significativa nas dinâmicas de género e nas percepções sociais sobre os papéis tradicionais.

Existem vários exemplos de mulheres que mostraram que o género feminino deve fazer tanto como um homem, uma delas sendo Sofia Ionescu-Ogrezeanu que foi a primeira mulher neurologista, que realizou a sua primeira cirurgia cerebral em 1944, ela contribuiu imenso para os avanços nos estudos e pesquisas relacionados com a neurociência.

Valentina Tereshkova foi outro ótimo exemplo, ela foi a primeira mulher a viajar para o espaço em 1963 sendo a única a ter realizado uma viagem espacial sozinha até hoje.

Estas mulheres como muitas outras mostram que nós não devemos ser restringidas a tarefas domésticas ou a um espaço com 4 paredes ao controlo e dependentes do género masculino, somos mais que capazes de tudo.

A minha opinião é que apesar de hoje em dia esta ideia não ser tão restrita como antes, não devia existir mesmo assim até porque, as pessoas simplesmente não devem ser julgadas diante o seu género.

O Memorial do Convento, de José Saramago, o autor, através de comentários deixados pela narrativa, apresenta uma crítica à sociedade desse tempo histórico.

No entanto, Saramago critica o Rei e os seus comportamentos, exaltando o Povo, porém isolando de Deus onde os mesmos demonstram este conceito e atribui os luxos pelo lado dado a D. João V, ao Povo. Por outro lado, o Rei também é imortalizado, sendo colocado ao mesmo nível do povo, algo no altura impossível.

Em suma, a crítica feita, apesar de feita em dias, atrelando uma crítica de modernidade a uma obra que conta uma história já antiga.

Anexo 12

Registo do aluno M

Registo do aluno N

1º "Memorial do Convento" é bem visível a visão crítica do narrador sobre o tempo histórico e a sociedade daquela época.

O primeiro aspeto, alvo da crítica, que sobressai é a ostentação/luxos do rei enquanto o povo vive uma vida triste e miserável, isso é visível logo no início, quando o rei encomendou uma cama feita da Holanda de propósito para a rainha.

Outro aspeto que se destaca é a Inquisição, bastante criticada, pela sua violência, dominância e intolerância, como é constatada, por exemplo, nos autos de fé de Sebastião de Jesus e de Baltasar.

Em suma, o narrador critica fortemente o tempo histórico e a sociedade da época, principalmente, a inquisição e o rei.

Planificação

Introdução → Memorial do Conde

Desenvolvimento → Povo como herói, descontinuidade de mesmo conceito

Igreja e Rei as pessoas "comuns", não os distingue.

Conclusão → Autor faz referência à atualidade à obra

Anexo 13

Registo do
aluno M-1

Planificação:

Tema: Visão crítica sobre o tempo histórico e sobre a sociedade desse tempo.

Desenvolvimento: - Inquisição → pressão e violência

Povo pobre e Rei exibicionista

Registo do aluno N-1

Apêndices

Apêndice 1

PLANIFICAÇÃO

Introdução

- Clique para adicionar texto



Desenvolvimento

- Clique para adicionar texto



Apêndice 2

Conclusão



Exercícios de interpretação do poema



1.

1.1 15 de outubro de 1929 é a data de nascimento de Álvaro de Campos e 13 de junho a de Fernando Pessoa. O poema foi redigido na data de aniversário de Fernando Pessoa (13 de junho), o que faz pensar numa nostalgia eventualmente sentida; contudo, foi publicado na data de aniversário de Álvaro de Campos (15 de outubro), o heterónimo que o assina, o que está em consonância com o fingimento poético pessoano.

Assim, a intenção de dar uma "biografia" aos heterónimos surge aqui curiosamente justificada.

1.2 Estas datas relacionam-se com o título do poema porque o autor fictício, Álvaro de Campos, e o real, Fernando Pessoa, sofrem com os aniversários em que a família já não está presente e com o intenso desejo de regresso a um tempo de alegria e leveza (a infância).

Apêndice 3

3. Explicita o sentido do verso “Eu tinha a grande saúde de não perceber coisa nenhuma” (v.6)

Este verso remete para a ideia de que a felicidade antiga era alcançada através da inconsciência, da não perceção da realidade, típico da infância. O sujeito poético considera que essa inconsciência permite alcançar um bem-estar psicológico, um elemento fundamental da saúde.

Apêndice 4

Apêndice 5

2. Ao longo do poema, o sujeito poético faz uma reflexão sobre o tempo passado e o presente. Caracteriza cada um desses tempos.

PASSADO

- Clique para adicionar texto



PRESENTE

- Clique para adicionar texto



Apêndice 6

4. De que forma é que a fase intimista de Álvaro de Campos, ilustrada no poema *Aniversário*, se aproxima doortonimo, tendo em conta seguintes tópicos de análise:

- A nostalgia e a saudade:
- O desencanto com o tempo presente:
- A dicotomia consciência/inconsciência:

5. Esclarece o sentido do verso “Comer o passado como pão de fome, sem tempo de manteigas nos dentes” (v.30)

A analogia com o pão e com a manteiga configura uma comparação expressiva, típica da poesia de Álvaro de Campos. Neste verso, o sujeito poético revela o desejo de regressar ao passado, à infância, com a mesma sofreguidão de quem está esfomeado e come um pão à pressa, pois nem tem tempo de saborear a manteiga.

Apêndice 7

6. Porque é que se pode considerar que existe circularidade neste poema?

- Clique para adicionar texto



Apêndice 8

Tópicos de análise:

- Identificação e caracterização física e psicológica das personagens;
- Identificação e caracterização do tempo e do espaço físico;

Apêndice 9

Apêndice 10

PLANIFICAÇÃO DE TEXTO DE OPINIÃO

Qual o tema a abordar? Qual o título que vou dar ao meu texto?	
<u>INTRODUÇÃO:</u> Que aspetos é que vou escrever na introdução do tema? Como vou articular a introdução com o desenvolvimento? (conectores) <u>Tomada de posição</u> Qual a posição que vou defender?	
<u>DESENVOLVIMENTO:</u> Quais e quantos argumentos é que vou abordar para validar a minha posição? <u>Qual o 1º argumento que vou usar? (1º parágrafo)</u> <u>Qual o 2º argumento que vou usar? (2º parágrafo)</u> <u>Contra-argumentos</u> Quais os contra-argumentos que vou usar?	

Como vou articular o desenvolvimento com a conclusão? (conectores)	
CONCLUSÃO: Que ideia (s) quero incluir para sintetizar a minha posição? / Como vou concluir o meu texto?	

Apêndice 11

Tópicos de análise

- Identificação das personagens presentes no excerto;
- Descrição da Passarola;
- Dimensão simbólica.

Dimensão simbólica

Elementos	
Passarola	Exemplo de realização plena do trabalhador em relação ao objeto do trabalho, de harmonia entre a coisa sonhada e o sonho realizado. [...] Concebida pelo padre Bartolomeu, que a ela emprestou a sua ciência, e executada por Baltasar e Blimunda, que a ela oferecem os seus dons do artesanato e da magia. Pronta, bastaria que se elevasse aos ares e, para isso, contribuiu ainda a leveza dos sons musicais de Domenico Scarlatti, que a ela oferece a sua arte. A ciência, o artesanato, a magia e a arte contribuem juntos para a obra, cada um na sua medida e no seu tom, mas todos em consonância, unidos pelo mesmo objetivo, pelo mesmo sonho. ²
Vontade	Simboliza o sonho, as potencialidades criadoras e a liberdade. Enquanto elemento essencial para fazer voar a passarola (associando-se e revelando-se indissociáveis das restantes matérias), simboliza a força do desejo e do sonho humanos.
Música	Remete para a união entre o humano e o transcendente.
Convento	Simboliza a opressão e a submissão dos mais fracos (por sujeição a uma vontade megalómana).

Apêndice

12

Dimensão simbólica

Elementos	
Música	Remete para a união entre o humano e o transcendente.
Convento	Simboliza a opressão e a submissão dos mais fracos (por sujeição a uma vontade megalómana).
Número 3	Simboliza a perfeição e o ciclo da vida. Associa-se à "trindade terrestre" (o conhecimento do Padre Bartolomeu, o trabalho de Baltasar e a magia de Blimunda).
Número 4	Representa a plenitude, a universalidade, a totalidade e a transcendência. Surge associado aos quatro elementos, às quatro estações do ano, aos quatro pontos cardeais, às quatro fases da lua. O músico Domenico Scarlatti é o quarto elemento que se associa aos três já existentes para que a verdadeira ascensão seja possível. ¹
Número 7	Simboliza a totalidade, um ciclo perfeito.
Número 9	Simboliza a conclusão de um ciclo (associado à gestação) e o renascimento.

Apêndice

13

Página 333 do manual

Como elaborar tópicos de resposta?

- 1º- Ler o texto apresentado;
- 2º- Sublinhar aspetos importantes (Ex: apresentação de uma nova personagem, indicação de uma mudança de local, recursos expressivos, etc)
- 3º- Anotar aquilo que compreendem da leitura do texto.

Como elaborar a resposta?

- 1º-Sublinhar os verbos de instrução e decodificar o que solicitam;
- 2º-Elaborar tópicos de respostas;
- 3º-Garantir a progressão e o encadeamento de ideias.

Apêndice 14

Resposta modelo (página 332 do manual)

1- Explícita, com base não excelente, sistema operacional contribuições de Baltasar, de Blimunda e fazer padre Bartolomeu Lourenço na construção da passarola.

Exemplo de resposta

Na construção da passarola, intervém Baltasar, Blimunda e o padre Bartolomeu Lourenço.

Por um lado, Baltasar, com o seu espigão, contribui com o trabalho físico, manuseando “uma lâmina de ferro”, “um vime”, o “pano de vela”. Por outro lado, Blimunda, com a sua capacidade de ver por dentro das coisas, orienta o trabalho, inspecionando a obra para “descobrir a fraqueza escondida do entrançado”. Por último, o padre Bartolomeu Lourenço, enquanto mentor do projeto, acompanha a construção, obtendo informações sobre o decorrer do trabalho. Exemplo disso é a informação que Baltasar lhe confia sobre as descobertas de Blimunda.

Apêndice 15

Exemplo da parte C do Exame Nacional

Na obra *Os Maias*, durante o jantar no Hotel Central, Ega e Alencar envolvem-se numa discussão sobre literatura e crítica literária.

Escreva uma breve exposição na qual analise o modo como, nesse episódio, se manifesta a oposição entre as personagens referidas.

A sua exposição deve incluir:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento no qual explicita um aspeto de cada uma das personagens, identificando a corrente literária que cada uma delas representa;
- uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.

Apêndice 16

Exemplo da parte C do Exame Nacional

Tópicos de reposta:

Ega defende o Realismo / Naturalismo:

– distorce a tese realista/naturalista:

– faz uma análise científica da educação, do meio, da hereditariedade, da raça como fator determinante no sucesso ou fracasso do indivíduo;

– defende o cientificismo na literatura;

– não distingue ciência e literatura;

Alencar defende o Romantismo:

– a arte como idealização da natureza;

– a arte pela arte;

– desaprova o Realismo por mostrar a realidade feia das coisas;

– acusa o Naturalismo de ameaça ao pudor social.

Apêndice 17

Parte C- Exame Nacional (2019, 1ª fase)

Do diálogo de José Saramago com o «passado» emerge, em romances como *Memorial do Convento* e *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, uma visão crítica sobre o tempo histórico representado e sobre a sociedade desse tempo.

Escreva uma breve exposição na qual comprove a afirmação anterior, baseando-se na sua experiência de leitura de **um** dos romances mencionados.

A sua exposição deve incluir:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento no qual explicita **dois aspetos** que são objeto de crítica pelo narrador, fundamentando cada um desses aspetos em, pelo menos, um exemplo pertinente;
- uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.

Apêndice 18

Questionário sobre a planificação textual

As informações solicitadas neste inquérito incidem sobre os dados relativos à perceção dos alunos sobre a utilidade da planificação textual. Estas informações destinam-se à elaboração do relatório de estágio a apresentar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Será garantido o anonimato e a confidencialidade a todos os inquiridos.

A estagiária,
Ana Rita Pinto.

ritaponte22@gmail.com [Mudar de conta](#)

 Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Refere de forma sucinta o que é que pensas sobre a planificação textual *

A sua resposta

Apêndice 19

Planificar ajuda-me a organizar as ideias. *

1 2 3 4 5

Discordo completamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo completamente

Sempre que escrevo textos em aula planifico-os antes. *

1 2 3 4 5

Discordo completamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo completamente

Sempre que escrevo textos em momentos de avaliação formal planifico-os antes. *

1 2 3 4 5

Discordo completamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo completamente

Sempre que escrevo textos fora da aula (TPC) planifico-os antes *

1 2 3 4 5

Discordo completamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo completamente

Planificar é uma perda de tempo. *

1 2 3 4 5

Discordo completamente ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Concordo completamente

Atualmente fazes mais vezes a planificação textual do que no início do ano letivo? *

☐ Sim

☐ Não

Apêndice 20

Se não, porquê?

A sua resposta
