

CICLO DE ESTUDOS

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

A escrita em grande-grupo/turma como estratégia para desenvolver a escrita em alunos do Ensino Secundário

Graça Filipa Costa Teixeira

M

2024



Graça Filipa Costa Teixeira

A escrita em grande-grupo/turma como estratégia para desenvolver a escrita em alunos do Ensino Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Jorge Deserto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Sumário

Declaração de honra	7
Agradecimentos	8
Resumo	9
Abstract.....	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas.....	12
Índice de Gráficos.....	13
Lista de abreviaturas e siglas.....	14
Introdução.....	15
1.Contextualização da investigação-ação.....	18
1.1. Investigação-ação	18
1.2. A instituição de ensino	19
1.2.1. Caracterização sociográfica da instituição	20
1.2.2. Objetivo educativo.....	21
1.3. Introdução à Prática Profissional (estágio)	23
1.3.1. Caracterização da turma – 12.º B.....	25
1.3.2. Caracterização da turma – 11.º F	27
1.3.3. Identificação do problema e definição da área de intervenção	28
2.Revisão da Literatura	35
2.1. Didática de Língua Materna.....	35
2.2. A Escrita	36
2.2.1. A escrita como um processo	38
2.2.2. Os subprocessos da escrita	39
2.3. Didática da escrita	41
2.3.1. O ensino da escrita.....	43
2.3.2. A escrita nos textos programáticos.....	46
2.4. A argumentação	47
2.5. Géneros textuais.....	48
2.5.1. Texto de Opinião.....	52
2.5.2. Apreciação crítica.....	53

2.6. Escrita colaborativa	55
3. Intervenção pedagógico-didática	59
3.1. Metodologia Científica	59
3.1.1. Ferramentas e técnicas de recolha e análise de dados	60
3.1.2. Objetivos da investigação	62
3.2. Plano de Ação	63
3.2.1. 1.º ciclo de investigação-ação	64
3.2.1.1. Descrição da prática letiva	65
3.2.1.2. Dados recolhidos.....	67
3.2.1.2.1. Reflexão sobre os dados recolhidos.....	74
3.2.2. 2.º ciclo de investigação-ação	75
3.2.2.1. Descrição da prática letiva	76
3.2.2.2. Dados recolhidos.....	79
3.2.2.2.1. Reflexão sobre os dados recolhidos.....	85
3.2.3. 3.º ciclo de investigação-ação	86
3.2.3.1. Descrição da prática letiva	87
3.2.3.2. Dados recolhidos.....	88
3.2.3.2.1. Reflexão sobre os dados recolhidos.....	90
3.2.4. Reflexão sobre o processo investigativo	91
3.2.5. Ciclo complementar	94
Conclusão ou Considerações Finais.....	100
Referências Bibliográficas	104
Anexos.....	110
Anexo 1 – Ficha de trabalho sobre a apreciação crítica	111
Anexo 2 – Instrução da apreciação crítica (pré-intervenção)	112
Anexo 3 – Critérios de Correção da Apreciação Crítica	113
Anexo 4 – Grelhas de Avaliação das apreciações críticas pré e pós intervenção	116
Anexo 5 – Ficha de trabalho sobre o texto de opinião	117
Anexo 6 – Instrução do texto de opinião (pré-intervenção).....	118
Anexo 7 – Critérios de Correção do Texto de Opinião.....	119
Anexo 8 – Grelhas de Avaliação dos textos de opinião pré e pós intervenção.....	122
Anexo 9 – Questionários apresentados aos alunos do 12.º ano	123

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

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

Porto, 3 julho 2024

Filipa Teixeira

Agradecimentos

Ao terminar esta longa etapa, não poderia deixar de expressar o meu agradecimento a todos aqueles que caminharam ao meu lado, ajudando-me a realizar este sonho.

Ao professor Doutor Jorge Deserto, orientador deste trabalho, pelo cuidado e atenção nas leituras e releituras deste longo trabalho. Agradecer, ainda, pela orientação incansável, pela confiança e pelos valiosos conselhos, ao longo desta jornada.

À minha orientadora de estágio, professora Celeste Fraga, pelos ensinamentos, pela confiança, pela paciência, pelo carinho e por me ter mostrado sempre qual o caminho a percorrer para ser melhor pessoa e melhor professora.

Ao professor Nuno Monteiro, por me ter demonstrado, no 9.º ano, o verdadeiro papel de um professor na vida de um aluno e por me ter acompanhado nesta jornada, com as palavras certas e os conselhos adequados.

Aos alunos do 11.º B, 11.º F, 12.º A e 12.º B, pela confiança e por me terem feito crescer enquanto professora.

Aos meus pais, pelo amor incondicional e por terem sempre acreditado em mim, mesmo quando o percurso foi mais difícil.

À minha irmã, por ter escutado vezes sem conta as minhas dificuldades e por me ter sempre impulsionado a crescer e a melhorar.

À Inês, à Liliana e à Daniela, companheiras de luta nesta aventura, pelas conversas, pelo apoio nos momentos mais difíceis e por terem sido o suporte emocional ao longo deste percurso tão complexo.

Aos amigos de sempre, obrigada por perceberem as ausências e os momentos menos bons, e por estarem sempre prontos a ouvir as frustrações e a celebrar as minhas vitórias. Sem o vosso apoio, carinho e momentos de animação nos dias mais difíceis, não teria encontrado o equilíbrio e a motivação necessárias para terminar este trabalho.

A todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para a realização desta tese, o meu mais sincero agradecimento.

Resumo

O presente relatório de estágio concerne à investigação-ação realizada na Prática de Ensino Supervisionada de Português, decorrida na Escola Secundária Gaia Nascente, no ano letivo 2023/2024, no âmbito da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional, integrada no 2.º ano de Mestrado de Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. A temática deste projeto recai sobre o ensino-aprendizagem do domínio da Escrita, nomeadamente da aplicação da estratégia da escrita colaborativa como ferramenta para melhorar a produção escrita de textos de opinião e de apreciações escritas de alunos do Ensino Secundário (particularmente, de alunos de 12.º ano de escolaridade). A delimitação da área de investigação advém, principalmente, dos dados recolhidos através da observação direta de aulas, bem como do exercício de escrita realizado durante a aula zero. Considerando, assim, os dados recolhidos durante o período de observação bem como o quadro teórico sobre a temática, que explica como a escrita colaborativa pode ser uma ferramenta fundamental para a melhoria da mesma, procedeu-se à definição de um plano de intervenção que engloba três ciclos de investigação-ação e um ciclo complementar (resultante das características do estágio realizado). Tratando-se de um projeto de investigação-ação, a reflexão após cada ciclo investigativo levou a reajustes das intervenções que se seguiram, de forma a melhorar a prática educativa com o objetivo de assegurar a aprendizagem dos alunos. No final do presente trabalho, apresenta-se a análise que um questionário feito aos alunos, relativos à perceção dos mesmos sobre a estratégia implementada. De forma global, os resultados da análise de textos dos alunos e da observação direta das atividades permitiram concluir que as atividades realizadas se mostraram úteis e apelativas para os alunos, bem como permitiram aos alunos melhorarem as suas produções escritas.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem da escrita, escrita colaborativa, texto de opinião, apreciação crítica.

Abstract

This internship report regarding the action research carried out in the Supervised Teaching Practice of Portuguese, held at Escola Secundária Gaia Nascente, in the school year 2023/2024, within the scope of the Initiation to Professional Practice Curricular Unit, integrated in the 2nd year Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education. The theme of this project falls on the teaching-learning of Writing, namely the application of the collaborative writing strategy as a tool to improve the written production of opinion texts and written assessments of secondary school students (particularly 12th grade students). The delimitation of the research area comes mainly from data collected through direct observation of classes, as well as from the writing exercise carried out during class zero. Considering, therefore, the data collected during the observation period as well as the theoretical framework on the topic, which explains how collaborative writing can be a fundamental tool for improving writing, we proceeded to define an intervention plan that encompasses three cycles of action research and a complementary cycle (resulting from the characteristics of the internship carried out). As this is an action research project, reflection after each investigative cycle led to readjustments of the interventions that followed, in order to improve educational practice with the aim of ensuring student learning. At the end of this work, an analysis is presented of a questionnaire given to students, regarding their perception of the innovative strategy. Overall, the results of the analysis of students' texts and direct observation of the activities allowed us to conclude that the activities carried out were useful and appealing to students, as well as allowing students to improve their written productions.

Key-words: teaching-learning of writing, collaborative writing, opinion text, critical assessment.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – A ESPIRAL DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO, ADAPTADO DE KEMMIS E McTAGGART (1992)	19
FIGURA 2 – MODELO PROJETO UAARE	23
FIGURA 3 – ENUNCIADO DE PRODUÇÃO ESCRITA	30
FIGURA 4 – MODELO DE FLOWER & HAYNES (1981).....	39
FIGURA 5 – CARACTERIZAÇÃO DAS TIPOLOGIAS E GÊNEROS TEXTUAIS PARA APLICAÇÃO DIDÁTICA	51
FIGURA 6 – ESPIRAL DE CICLOS DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	60
FIGURA 7 – CARACTERÍSTICAS DA APRECIAÇÃO CRÍTICA (INTERVENÇÕES DOS ALUNOS).....	65
FIGURA 8 – INSTRUÇÃO: APRECIAÇÃO CRÍTICA, 12.ºB, ESCRITA COLABORATIVA.....	66
FIGURA 9 – INSTRUÇÃO: APRECIAÇÃO CRÍTICA, 12.ºB, ESCRITA INDIVIDUAL.....	67
FIGURA 10 – PLANIFICAÇÃO EM GRANDE-GRUPO/TURMA DA APRECIAÇÃO CRÍTICA, 12.ºB	69
FIGURA 11 – TEXTUALIZAÇÃO EM GRANDE-GRUPO/TURMA DA APRECIAÇÃO CRÍTICA, 12.ºB	69
FIGURA 12 – CARACTERÍSTICAS DO TEXTO DE OPINIÃO (INTERVENÇÕES DOS ALUNOS)	76
FIGURA 13 – INSTRUÇÃO: TEXTO DE OPINIÃO, 12.ºB, ESCRITA COLABORATIVA	77
FIGURA 14 – INSTRUÇÃO: TEXTO DE OPINIÃO, 12.ºB, ESCRITA INDIVIDUAL.....	79
FIGURA 15 – PLANIFICAÇÃO EM GRANDE-GRUPO/TURMA DO TEXTO DE OPINIÃO, 12.ºB	81
FIGURA 16 – TEXTUALIZAÇÃO EM GRANDE-GRUPO/TURMA DO TEXTO DE OPINIÃO, 12.ºB.....	81
FIGURA 17 – ESQUEMA DOS ASPETOS EM COMUM E ASPETOS DISTINTOS ENTRE TEXTO DE OPINIÃO E A APRECIAÇÃO CRÍTICA	90
FIGURA 18 – CARACTERÍSTICAS DA APRECIAÇÃO CRÍTICA (INTERVENÇÕES DOS ALUNOS).....	95
FIGURA 19 – INSTRUÇÃO: APRECIAÇÃO CRÍTICA, 11.ºF, ESCRITA COLABORATIVA	96
FIGURA 20 – PLANIFICAÇÃO EM GRANDE-GRUPO/TURMA DA APRECIAÇÃO CRÍTICA, 11.ºF.....	97
FIGURA 21 – TEXTUALIZAÇÃO EM GRANDE-GRUPO/TURMA DA APRECIAÇÃO CRÍTICA, 11.ºF.....	98

Índice de Tabelas

TABELA 1 – AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DOS ALUNOS NO ANO LETIVO ANTERIOR	30
TABELA 2 – ERROS DA PRODUÇÃO ESCRITA 1 (TEXTO EXPOSITIVO)	31
TABELA 3 – GÊNEROS TEXTUAIS DESENVOLVIDOS NO 12.º ANO.....	55
TABELA 4 – PLANO DE AÇÃO TRAÇADO PARA O ANO LETIVO 2023/2024.....	63
TABELA 5 – DADOS DO DIÁRIO DA INVESTIGADORA NO 1.º CICLO DE IA	67
TABELA 6 – DADOS DO DIÁRIO DA INVESTIGADORA NO 2.º CICLO DE IA	79
TABELA 7 – DADOS DO DIÁRIO DA INVESTIGADORA NO 3.º CICLO DE IA	88

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – FREQUÊNCIA DOS ERROS NO TEXTO EXPOSITIVO 1.....	32
GRÁFICO 2 – MÉDIA GLOBAL DA AVALIAÇÃO DAS APRECIÇÕES CRÍTICAS	71
GRÁFICO 3 – “GÊNERO/FORMATO TEXTUAL” NAS APRECIÇÕES CRÍTICAS	72
GRÁFICO 4 – “TEMA E PERTINÊNCIA DA INFORMAÇÃO” NAS APRECIÇÕES CRÍTICAS	72
GRÁFICO 5 – “ORGANIZAÇÃO E COESÃO TEXTUAIS” NAS APRECIÇÕES CRÍTICAS	73
GRÁFICO 6 – “CORREÇÃO LINGUÍSTICA” NAS APRECIÇÕES CRÍTICAS	73
GRÁFICO 7 – AVALIAÇÃO DAS APRECIÇÕES CRÍTICAS (EVOLUÇÃO DE CADA ALUNO)	74
GRÁFICO 8 – MÉDIA GLOBAL DA AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DE OPINIÃO	82
GRÁFICO 9 – “GÊNERO/FORMATO TEXTUAL” NO TEXTO DE OPINIÃO	83
GRÁFICO 10 – “TEMA E PERTINÊNCIA DA INFORMAÇÃO” NOS TEXTOS DE OPINIÃO.....	84
GRÁFICO 11 – “ORGANIZAÇÃO E COESÃO TEXTUAIS” NOS TEXTOS DE OPINIÃO	84
GRÁFICO 12 – “CORREÇÃO LINGUÍSTICA” NOS TEXTOS DE OPINIÃO.....	85
GRÁFICO 13 – AVALIAÇÃO DOS TEXTOS DE OPINIÃO (EVOLUÇÃO DE CADA ALUNO)	85
GRÁFICO 14 – AVALIAÇÃO DA UTILIDADE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA.....	93
GRÁFICO 15 – RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS (MAIOR DIFICULDADE NA ESCRITA DE TEXTOS DE OPINIÃO) .	93
GRÁFICO 16 – RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS (MAIOR DIFICULDADE NA ESCRITA DE APRECIÇÕES CRÍTICAS)	94

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
UP	UNIVERSIDADE DO PORTO
AEGN	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS GAIA NASCENTE
ESGN	ESCOLA SECUNDÁRIA GAIA NASCENTE
PES	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
CPCJ	COMISSÃO DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS
UAARE	UNIDADE DE APOIO AO ALTO RENDIMENTO NA ESCOLA
ASE	APOIO SOCIAL ESCOLAR
SPO	SERVIÇO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO
EQAVET	QUADRO DE REFERÊNCIA EUROPEU DE GARANTIA DE QUALIDADE PARA O ENSINO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
PTT	PLANO DE TRABALHO DE TURMA
IPO	INSTITUTO PORTUGUÊS DE ONCOLOGIA
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
IA	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Introdução

O relatório de estágio desenvolvido tem como objetivo a descrição do projeto de investigação-ação desenvolvido ao longo do ano letivo 2023/2024, inserido na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional, que se integra no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Desta forma, o presente trabalho reflete sobre as experiências e aprendizagens desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que decorreu na Escola Secundária Gaia Nascente, em Vila Nova de Gaia, Porto.

O tema do projeto, que seguirá a linha da metodologia da investigação-ação, vai debruçar-se sobre o domínio da escrita, mais precisamente sobre desenvolvimento da produção escrita dos alunos do Ensino Secundário, nos géneros textuais apreciação crítica e texto de opinião, utilizando a escrita colaborativa como estratégia. A delimitação da área de investigação resulta de uma reflexão acerca de dados recolhidos através da observação direta de aulas lecionadas pela professora titular, registados no diário da investigadora, de entrevistas semiestruturadas com a professora titular e de um exercício de diagnóstico desenvolvido na aula 0, realizada em outubro de 2023.

Através destes métodos de recolha de dados, foi possível perceber que a turma em questão, de 12.º ano, apresentava dificuldades no que concerne ao domínio da escrita, nomeadamente quanto à distinção dos diferentes géneros textuais, que resultavam no incumprimento das instruções da produção de escrita dadas. Assim, tornou-se evidente a necessidade de suscitar, junto dos alunos, a reflexão sobre as características de cada um dos géneros textuais e, por isso, traçou-se um plano de ação baseado no trabalho em grande-grupo/turma como forma de promover uma reflexão pelos alunos e de torná-los participantes no processo de produção escrita.

De facto, a investigação demonstra que “a escrita vem sendo apontada como um conteúdo escolar que encerra um elevado grau de dificuldade, a qual se traduz na menor capacidade (...) na realização das inúmeras tarefas que envolvem o recurso à escrita” (Carvalho, 2013, p. 187). Refere-se, ainda, que, na verdade, estas dificuldades na escrita

dos alunos se mantém para lá da escolaridade obrigatória – “sendo hoje reconhecido que grande parte dos alunos (...) revela dificuldades de escrita e que muitos desses alunos, no momento da sua inserção na vida ativa, continuam a revelar fragilidades neste domínio” (Carvalho, 2012a, p. 7). Outras autoras referem ainda que, quanto a textos argumentativos, os alunos confundem “frequentemente factos e opiniões, revelando sérias fragilidades na ilustração com exemplos” (Cerqueira e Martins, 2013, p. 147).

Estas fundamentações permitiram formular uma pergunta orientadora do projeto de investigação-ação a ser desenvolvido: “A construção de um texto de opinião ou de apreciação crítica em grande-grupo/turma poderá melhorar a produção escrita dos alunos?”. Assim, traçam-se três objetivos de trabalho: a promoção de atividades de escrita em grande-grupo/turma, com vista ao melhoramento da produção escrita dos alunos; distinção dos géneros textuais a trabalhar (apreciação crítica e texto de opinião); e redação de apreciações críticas e textos de opinião, respeitando as marcas de género.

No que concerne à organização interna do relatório de estágio, o mesmo é constituído por três grandes capítulos. O primeiro destina-se à contextualização da intervenção pedagógico-didática, sendo feita uma caracterização do agrupamento e da escola onde foi realizada a PES e a descrição do perfil das turmas nas quais se efetuou a intervenção pedagógico-didática. Considerando-se a caracterização da instituição e da turma, diagnostica-se o problema e a área de intervenção do presente estudo. Identificada a escrita como um ponto de fragilidade na turma, parte-se para a formulação da questão de investigação-ação, bem como os objetivos da intervenção.

O segundo capítulo é constituído pela fundamentação teórica que permite sustentar as decisões pedagógico-didáticas tomadas no decurso do plano de ação implementado na PES, bem como possibilita suportar a extração de conclusões desta investigação. Neste, apresenta-se, inicialmente a evolução e a definição do conceito de escrita, bem como o modelo atualmente aceite da escrita como um processo, explorando-se os subprocessos da escrita. De seguida, aborda-se a didática da escrita, explicitando-se diferentes modelos e estratégias do ensino da escrita, e também como é a escrita apresentada nos textos programáticos. Tendo-se definido trabalhar com os géneros de apreciação crítica

e texto de opinião, neste capítulo, aborda-se diferentes modelos que apresentam o conceito de “gênero textual”, bem como as principais características dos dois gêneros a ser trabalhados. Por fim, neste capítulo, abordar-se-á a estratégia de escrita colaborativa, estratégia essa que se foi utilizada neste processo de investigação-ação.

O terceiro capítulo, sendo um capítulo de uma natureza mais prática, apresenta a descrição do procedimento de ação implicado no projeto de investigação-ação, as ferramentas de recolha e análise de dados utilizados para refletir acerca das consequências das intervenções realizadas ao longo da PES e esclarecem-se os objetivos deste trabalho. Apresenta-se o plano de ação traçado no ano letivo 2023/2024, composto por três ciclos de investigação, sendo cada um deles acompanhados de uma descrição da prática letiva, bem como dos dados recolhidos e da reflexão sobre os mesmos. No final, apresenta-se a descrição de um ciclo complementar da implementação da estratégia da escrita colaborativa numa outra turma onde se procedeu à realização de regências.

Por fim, o presente relatório apresentará as considerações finais, em que, tendo por base os objetivos estabelecidos, se responderá à questão de investigação inicialmente formulada, sistematizando a visão conjunta da PES. Apresentar-se-ão, ainda, limitações do estudo a realizar e algumas sugestões para investigações futuras.

1. Contextualização da investigação-ação

Este capítulo é dedicado à contextualização da investigação-ação, pelo que se iniciará com uma breve descrição e sistematização bibliográfica do que é a investigação-ação e no que consistiu neste processo de introdução à prática profissional. Este capítulo incidirá ainda numa breve contextualização do estágio realizado durante este ano letivo, pelo que contará com uma breve caracterização da escola e das turmas do Ensino Secundário em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada e, em seguida, apresentará uma breve explicação do tema a trabalhar neste relatório.

1.1. Investigação-ação

Na educação, mas essencialmente no processo de formação de professores é fundamental a investigação, uma vez que esta:

contribui para (...) ampliarem os seus conhecimentos e desenvolverem as suas competências profissionais, para melhorarem as suas práticas de ensino e, naturalmente, para participarem na construção do próprio conhecimento científico. (Cardoso e Rego, 2017, p. 21).

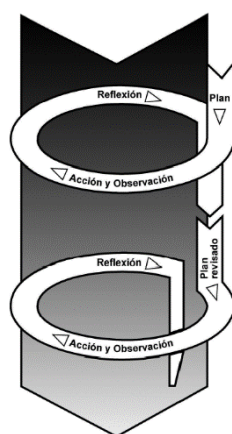
Desta forma, é essencial, desde o início do contacto com a prática da docência, fazer com que os professores contactem com a investigação. Assim, durante o 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no âmbito da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional, foi concretizada uma investigação, o presente trabalho, tendo sido adotada a metodologia de investigação-ação, baseada no modelo do professor-investigador, ou seja, um professor que participa “de forma ativa na busca de soluções para os problemas que emergem do quotidiano” (*ibidem*).

O conceito de “investigação-ação” tem garantido diferentes definições ao longo do tempo, sendo, por isso, considerado por Maximiano-Esteves (2008) como “um domínio heurístico em construção” (*idem*, p. 22). A primeira definição é apresentada por Halsey, em 1972, definindo a investigação-ação como “uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e a verificação próxima dos efeitos de tal intervenção”

(*ibidem*). No contexto mais específico da educação, surge-nos a definição de Elliot, em 1991, como sendo “o estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (*idem*, p. 23), ou seja, um processo de investigação que procuraria melhorar as condições de trabalho nas escolas, mas, acima de tudo, o processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente, o processo de investigação-ação é identificado como um processo cíclico, por Kurt Lewin, comportando três fases: planificação, ação e avaliação. No entanto, em 2007, Kemmis e McTaggart, modificam este modelo, apresentando uma maior especificação, passando então a investigação-ação a ser descrita como “uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão” (Kemmis, 2007, p. 168, citado por Cardoso, 2014, p. 31), tal como apresentado na figura seguinte:

Figura 1 – A espiral da investigação-ação, adaptado de Kemmis e McTaggart (1992)



Fonte: Cardoso, 2014, p. 32

Como tal, o modelo de Kemmis e McTaggart (1992), ao apresentar uma definição mais completa e evoluída do processo de investigação-ação, foi utilizado como base para o trabalho desenvolvido durante a PES.

Assim, o presente trabalho procurará refletir sobre a investigação-ação aplicada durante a PES, realizada no ano letivo 2023/2024, no Agrupamento de Escolas Gaia Nascente.

1.2. A instituição de ensino

A Prática de Ensino Supervisionada – no âmbito da Iniciação à Prática Profissional, Unidade Curricular integrada no 2.º ano de Mestrado de Ensino de Português no 3.º

Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – decorrida no ano letivo 2023/2024, desenvolveu-se no Agrupamento de Escolas Gaia Nascente, nomeadamente, na Escola Secundária Gaia Nascente (ESGN), em quatro turmas de 11.º e 12.º anos. Esta instituição encontra-se agregada num agrupamento de escolas mais vasto, o Agrupamento de Escolas Gaia Nascente (AEGN), que inclui dez escolas, que integram os ciclos desde o pré-escolar até ao 12.º ano.

1.2.1. Caracterização sociográfica da instituição

O Agrupamento de Escolas Gaia Nascente formou-se por decisão ministerial a 28 de junho de 2012, englobando a antiga Escola Secundária de Oliveira do Douro e os Agrupamentos de Escolas Adriano Correia de Oliveira (freguesia de Avintes) e de Anes de Cernache (freguesia de Vilar de Andorinho). Assim, atualmente, o AEGN conta com a agregação de dez escolas (um jardim de infância, seis escolas de primeiro ciclo, duas escolas com segundo e terceiros ciclos e uma escola com 3.º ciclo e ensino secundário).

A Escola Secundária Gaia Nascente, localizada na freguesia de Oliveira do Douro, Vila Nova de Gaia, caracteriza-se por uma grande heterogeneidade a nível socioeconómico e cultural. Nos últimos anos, esta região onde se encontra a ESGN tem apresentado uma grande diversidade étnico-cultural, pelo que a instituição escolar conta com alunos de diferentes nacionalidades nas turmas. Graças a esta diversidade crescente nos últimos anos, assiste-se a um aumento do número de alunos para quem o Português não é Língua Materna, o que suscita o aparecimento de novos desafios para a instituição de ensino, nomeadamente a nível da integração destes alunos. É ainda de salientar que a escola se encontra inserida numa região com desafios socioeconómicos, pelo que existem diferentes alunos com processos familiares complicados e referenciadas na CPCJ. Os alunos desta instituição apresentam dificuldades económicas, pelo que são apoiados por diferentes escalões de Apoio Social Escolar (ASE), sendo que 34,5% dos alunos nos cursos científico-humanísticos e 43,1% dos alunos nos cursos profissionais beneficiaram de ASE no ano letivo 2023/2024.

A ESGN apresenta oferta educativa no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, contando assim, com turmas desde o 7.º ano ao 12.º ano. No Ensino Secundário, existe

não só a possibilidade de frequentar os cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), como também quatro cursos profissionais (Multimédia, Cozinha Pastelaria, Restaurante Bar e Desporto), que apresentam Certificação EQAVET.

1.2.2. Objetivo educativo

O AEGN, e por consequência a ESGN, tem como missão constituir-se como uma “Escola Inclusiva e Integradora, envolvendo-se com qualidade no meio social e económico onde está inserido e garantindo o desenvolvimento de literacias múltiplas e a aprendizagem de todos os alunos, preparando-os para uma cidadania interventiva em prol do bem-estar de todos e de cada um”. (AEGN, 2023, p. 8). Desta forma, estabelecendo-se uma como uma escola inclusiva e integradora, procura não apenas criar um ambiente educacional que possibilite que todos os alunos se sintam bem-vindos e integrados, independentemente da sua origem ou circunstâncias individuais, mas também promover uma cultura de respeito e aceitação mútuas, procurando garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem relevantes e significativas para o seu desenvolvimento pessoal. Como tal, a ESGN reconhece a importância do desenvolvimento de literacias múltiplas - “não apenas as competências básicas de leitura, escrita e matemática, mas também competências digitais, científicas, críticas, emocionais e sociais” (*ibidem*) – procurando promover uma visão holística da educação, preparando os alunos para a vida académica, mas também para uma “cidadania ativa e participativa numa sociedade em constante mudança” (*ibidem*).

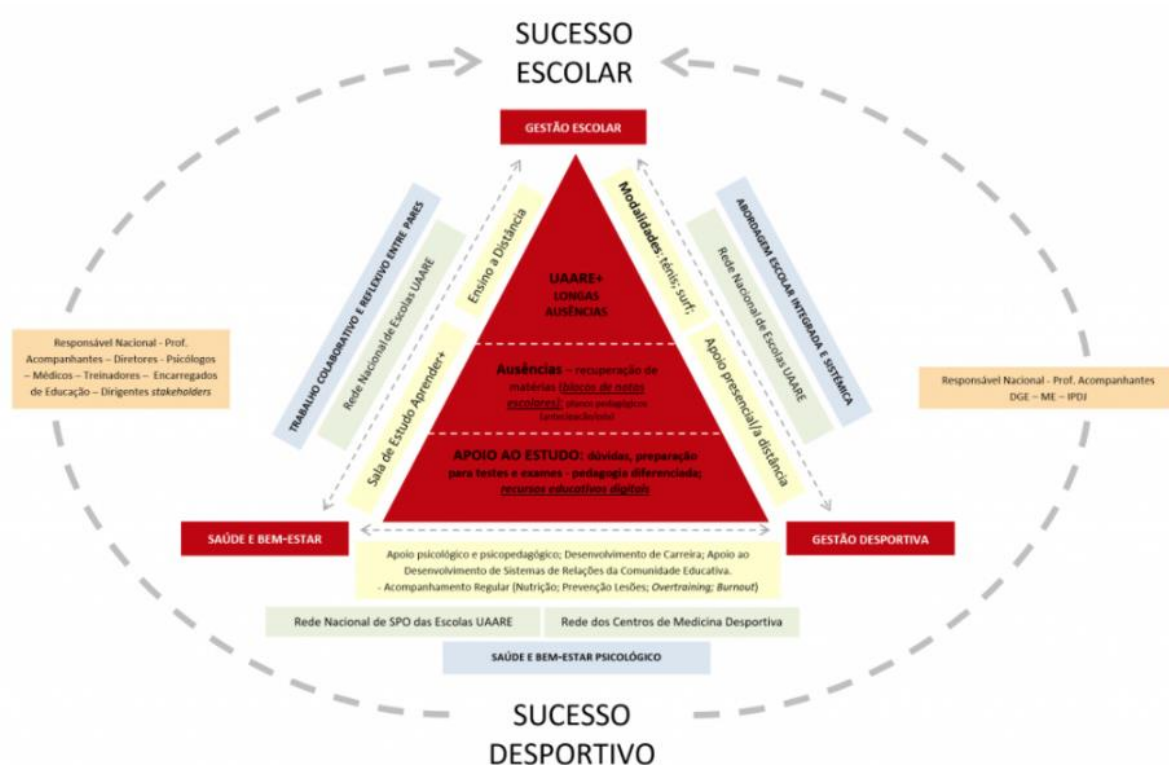
Procurando sempre uma educação holística, a ESGN apresenta o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e o Gabinete de Mediação. O SPO, considerando o aluno como um indivíduo completo, procura não só trabalhar com os alunos, com o objetivo de promover um desenvolvimento harmonioso dos jovens, mas também procura um trabalho indireto com as famílias, docentes e outros elementos da comunidade. Este serviço apresenta, predominantemente, um trabalho preventivo quer a nível individual, quer dirigido a toda a organização escolar. O Gabinete de Mediação, criado no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, procura dar resposta às múltiplas necessidades identificadas na comunidade escolar, procurando,

nomeadamente, reduzir a indisciplina, o absentismo e abandono escolar, bem como desenvolver competências pessoais e sociais nos alunos.

De forma a proporcionar aos alunos novos contactos com as aprendizagens e a alargar os seus conhecimentos, desenvolvendo novas competências em diferentes literacias, a ESGN oferece aos seus discentes a oportunidade de se envolverem em diferentes projetos, tais como: Clube Ciência Viva, Eco-Escola, Turma Ubuntu e Escola Embaixadora do Parlamento Europeu. No presente ano letivo, a ESGN encontra-se ainda envolvida no Plano Nacional das Artes, que tem por objetivo, através da comunidade educativa, tornar as artes mais acessíveis aos jovens, promovendo a participação, fruição e criação cultural, numa lógica de inclusão e aprendizagem ao longo da vida. Assim, desenvolve-se o Clube de Teatro da ESGN, *O Pórtico*, que, no presente ano letivo, se encontra em Parceria com o Teatro Nacional São João, no projeto *Visitações* (tendo sido desenvolvida uma peça teatral sobre o 25 de abril, com a colaboração de oito escolas).

É ainda de salientar que esta escola apresenta o projeto UAARE, iniciado na ESGN no ano letivo 2017/2018, projeto que visa uma articulação eficaz entre as escolas, os encarregados de educação e os agentes desportivos e municipais, tendo como objetivo principal a conciliação entre a atividade escolar e a prática desportiva de atletas enquadrados no regime de alto rendimento. Assim, este projeto prevê três áreas de intervenção: a gestão escolar, a gestão desportiva e a saúde e bem-estar, tal como evidenciado na figura que se segue.

Figura 2 – Modelo Projeto UAARE



Fonte: Direção Geral da Educação, 2024 – disponível em: <https://uaare.dge.min-educ.pt/pt/apresentacao/modelo>

Foi criada uma equipa pedagógica UAARE no AEGN que apoia os alunos de forma direta numa sala de estudo denominada “Sala Aprender+”. Como tal, os alunos afetos por este projeto apresentam um conjunto de especificidades como o apoio psicológico e alguma irregularidade na assiduidade, pelo que, contam com diferentes apoios: aulas digitais, apoios extra, entre outros.

1.3. Introdução à Prática Profissional (estágio)

A Prática de Ensino Supervisionada, com a professora orientadora Celeste Fraga, permitiu acompanhar quatro turmas do 11.º e 12.º anos, turmas do curso de Línguas e Humanidades e de Ciências e Tecnologias. Apesar de ter acompanhado as quatro turmas durante todo o ano letivo, o presente estudo foi apenas implementado em duas destas turmas: 11.ºF (turma do curso de Ciências e Tecnologias) e 12.ºB (turma do curso de Línguas e Humanidades).

Assim, após a análise do contexto escolar, é importante fazer-se uma reflexão sobre a dinâmica das turmas nas quais foi realizado o projeto de investigação-ação, sendo que foram utilizadas diferentes técnicas para a recolha de dados que permitem esta caracterização.

Uma das principais técnicas de recolha de dados das turmas foi a observação, nomeadamente a observação participante - ou seja, uma observação baseada na “inserção do observador no grupo observado, o que permite uma análise global e intensiva do objeto de estudo” (Almeida e Pinto, 1990, p. 97) - e não estruturada das aulas, quer lecionadas pela professora titular das turmas, quer pela colega de estágio. Este método de recolha de dados foi fundamental, uma vez que permitiu “recolher informação sobre os comportamentos” (Fortin, 2009, p. 371) dos alunos, de forma flexível. Esta observação de aulas resultou em apontamentos escritos, reunidos no "Diário do Investigador", dos comportamentos verbais e não verbais dos alunos no momento da aula.

Acresce ainda a utilização de análise documental de ficheiros e registos educacionais, que se revela “uma fonte de dados extremamente importante” (Bell, 2010, p. 101), nomeadamente, a análise de fichas individuais dos alunos e o PTT¹ das turmas, elaborados pelos diretores de turma, de forma a obter-se mais dados sobre os alunos e o comportamento das turmas ao longo dos anos letivos anteriores.

É de salientar, ainda, a utilização da entrevista como técnica de recolha de dados. Neste caso é utilizada a entrevista semiestruturada, ou seja, uma entrevista que se baseia num roteiro com perguntas principais previamente realizado, complementado por questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, que “favorece não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também a sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (Manzine, 2004, p. 2). Esta técnica de recolha de dados

¹ O PPT engloba diferentes informações sobre a turma e sobre os alunos. Apresenta informações sobre o agregado familiar dos alunos, ao percurso escolar dos mesmos, bem como as medidas educativas implementadas (quer no presente ano letivo quer nos anteriores).

ocorreu, essencialmente, nos seminários com a professora titular, mas também nos diferentes Conselhos de Turma (no início do ano letivo, avaliação intercalar em novembro e no final do 1.º semestre). Estas entrevistas tiveram por objetivo recolher informações sobre o comportamento e características da turma em geral, bem como informações mais específicas sobre os alunos na disciplina de Português.

Concluídas, assim, as considerações sobre as técnicas de recolha de dados, serão apresentadas nos subtítulos seguintes as características do perfil dos alunos das duas turmas envolvidas nesta investigação-ação.

1.3.1. Caracterização da turma – 12.º B

A turma do 12.º B, turma do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, era composta por vinte e três alunos, sendo dezanove do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e 19 anos. Grande maioria dos alunos vêm da mesma turma desde o 7.º ano, sendo que apenas uma aluna entrou no presente ano letivo, vinda da Escola Secundária Almeida Garrett. Uma das alunas da turma é aluna assistente, uma vez que a sua classificação do 10.º e 11.º anos pressupôs a sua reprovação. Esta aluna apenas obterá aprovação à disciplina após efetuar o Exame Nacional. Em novembro, uma das alunas desistiu de frequentar o ensino, uma vez que, vivendo numa família altamente carenciada, decidiu desistir dos estudos para poder trabalhar.

Dadas as características da zona envolvente da escola, vinte dos alunos são de nacionalidade portuguesa e três alunos de nacionalidade angolana (sendo que vivem em Portugal com um primo de 21 anos, seu tutor legal). Os alunos desta turma provêm de um contexto socioeconómico heterogéneo, existindo três alunos que beneficiam dos escalões A e B da Ação Social Escolar e existindo ainda um aluno que necessita de um complemento para ajudar nas refeições.

No Conselho de Turma do início do ano letivo, a Diretora de Turma apresentou uma caracterização sumária da turma e, ainda, alguns casos específicos de alunos, nomeadamente no que concerne a problemas de saúde e problemas no seio familiar. A Diretora de Turma alertou para dois casos relevantes no que concerne à saúde dos

alunos: uma aluna que se encontra diagnosticada com um quadro depressivo, o que afeta não só o seu desempenho dentro da sala de aula, como também a sua assiduidade; e uma outra aluna com uma escoliose muito grave, que aguarda intervenção cirúrgica, sendo que este problema de saúde afeta a sua autoestima e autoimagem, prejudicando o seu comportamento dentro da sala de aula. Fez referência ainda a situações familiares complicadas, nomeadamente, dois casos com referência na CPCJ.

Na reunião supramencionada, os professores descreveram esta turma como sendo calma, sem problemas disciplinares e sem comportamentos desviantes, empenhada e trabalhadora, no entanto com pouca participação voluntária em sala de aula. Reconheceram, ainda, a existência de uma grande entre-ajuda entre os pares e que grande parte dos alunos perspectivava ingressar no Ensino Superior.

Apesar de os alunos se apresentarem relativamente empenhados e trabalhadores, a média da turma no 11.º ano, na disciplina de Português, é de 12 valores e existem três alunos em possibilidade de reprovação (confirmados através da avaliação intercalar de novembro e do final do 1.º semestre).

Através da observação de aulas, foi possível compreender que o comportamento em sala de aula era adequado, existindo um ambiente de trabalho sereno e agradável, sendo apenas pautado por conversas paralelas entre alunos, que eram cessadas após a repreensão da professora titular. Este ambiente de colaboração entre os alunos foi importante no desenvolver das aulas e no trabalho elaborado com os mesmos. Assim, tendo em conta Schmuck, o clima da sala de aula “positivo é aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência potencial, tanto uns com os outros como com o professor (...)” (Arends, 1995, p. 112), acredita-se que o ambiente desta turma apresenta um contexto propício a uma aprendizagem significativa, bem como um ambiente em que foi possível facilmente estabelecer uma relação pedagógica entre alunos e professoras estagiárias.

Nas reuniões semanais com a professora cooperante, foi possível perceber que a turma apresentava um aproveitamento satisfatório à disciplina de Português; no entanto,

apresentavam maiores dificuldades no domínio da Escrita. Estas dificuldades eram explicadas quando observadas as notas dos estudantes no 11.º ano, uma vez que este era um dos domínios com média mais baixa.

Na observação de aulas, era notória a desmotivação dos alunos perante atividades de produção escrita. Estes momentos, realizados em sala de aula, eram pautados por um contínuo questionamento da professora, com dúvidas quanto à instrução do exercício, mas, principalmente, quanto às características do género textual requerido. Após este período de questionamento à professora titular, todos os alunos partiam para a escrita imediata do texto, escrevendo “a jato”, sem uma planificação prévia.

Desta forma, quer através da observação das aulas, quer das reuniões com a professora titular, foi possível perceber as principais dificuldades dos alunos no domínio da Escrita. No entanto, apresentava-se, ainda, muito pouco explícito quais as principais dificuldades dos alunos neste domínio, bem como o que os desmotivava para a produção escrita.

1.3.2. Caracterização da turma – 11.º F

A pedido do professor supervisor da PES, um dos ciclos supervisivos deveria ser lecionado noutro ano de escolaridade, pelo que a terceira regência foi lecionada à turma 11.ºF, turma do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. Esta turma era composta por quinze alunos, sendo sete do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos. Sete alunos desta turma, atletas de diferentes modalidades, é pertencente ao projeto UAARE, pelo que a assiduidade destes alunos é perturbada pela participação em diferentes competições desportivas europeias e mundiais. Tal como acontecia no 12.º B, e graças ao meio que rodeia esta escola, a turma apresenta alunos com diferentes nacionalidades: treze alunos são de nacionalidade portuguesa, uma aluna de nacionalidade angolana e um aluno de nacionalidade brasileira (tendo vindo para Portugal apenas no ano anterior). Os alunos desta turma provêm de um contexto socioeconómico heterogéneo, existindo quatro alunos que beneficiam dos escalões A e B da Ação Social Escolar e existindo ainda um aluno que necessita de um complemento para ajudar nas refeições.

No Conselho de Turma do início do ano letivo, a Diretora de Turma apresentou uma caracterização sumária da turma, definindo-os como um conjunto de alunos por vezes destabilizadores, interessados, mas muito competitivos e pouco participativos na aula. Apresentou, ainda, alguns casos específicos de alunos, nomeadamente no que concerne a problemas de saúde e problemas no seio familiar. Na turma, existe um aluno com um problema cardíaco grave, o que tem afetado o seu rendimento escolar. Alertou, ainda, para o facto de uma aluna no ano letivo anterior ter sido diagnosticada com cancro e manter acompanhamento no IPO, sendo medicada, o que afeta não só a sua assiduidade como também a atenção dentro da sala de aula.

Na observação de aulas da professora titular, foi possível perceber o ambiente dentro da sala de aula, que em nada se comparava com o ambiente vivido dentro da turma do 12.ºB. Graças à grande competitividade existente entre os elementos da turma, existe um menor espírito de cooperação entre os alunos, o que, por vezes, dificulta o trabalho em sala de aula.

Os alunos, apesar de serem pouco participativos em sala de aula, apresentam um bom aproveitamento na disciplina de Português, revelando uma média no 10.º ano de 16,6 valores, não sendo evidenciadas particulares dificuldades em qualquer um dos domínios da disciplina.

No entanto, apresentavam, também, alguma desmotivação no momento da produção escrita. Na observação de aulas da professora titular, os alunos sempre que tinham um exercício de produção escrita mostravam-se desinteressados e desatentos. Em diferentes momentos de avaliação deste domínio, e após reunião com a professora titular, foi possível perceber que também esta turma apresentava alguns dos erros observados na turma do 12.º B, nomeadamente, no que concerne à compreensão das características dos diferentes géneros textuais.

1.3.3. Identificação do problema e definição da área de intervenção

A primeira etapa de um processo de investigação-ação é a demarcação do problema a investigar, ou seja, de um enunciado sob a forma de uma “pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber,

elucidar, compreender melhor.” (Quivy & van Campenhoudt, 1998, p. 32). A pergunta de investigação deve ser clara, exequível e pertinente (segundo os critérios defendidos por Quivy e van Campenhoudt), uma vez que é a partir desta pergunta que serão elaborados os objetivos de investigação.

Desta forma, a conceção da questão de investigação foi baseada no conhecimento da realidade da turma do 12.º B, bem como da recolha de dados obtidos durante os primeiros meses de observação de aulas (ou seja, até meados de dezembro de 2023).

Para se proceder à seleção da área de intervenção da investigação-ação, procedeu-se à recolha de dados, exclusivamente na turma do 12.ºB, pois foi esta a turma inicialmente pensada para a realização do projeto de investigação. Foi apenas após a execução do primeiro ciclo investigativo (realizado em janeiro) que foi concebida a realização do terceiro ciclo investigativo (realizado em maio) na turma do 11.ºF.

Assim, esta recolha de dados para delimitar a área de intervenção, mais uma vez, foi feita através da observação direta das aulas lecionadas na turma do 12.º B e do registo de comportamentos, motivação e atitudes dos alunos, bem como a participação, as relações sociais e as dinâmicas de sala de aula no diário do investigador, considerado por Amado (2014) essencial, uma vez que permite “salvar as vivências e perceções dos efeitos de distorção que, com o tempo, a memória pode introduzir” (Amado, 2014, p. 280). Recorreu-se, novamente, à técnica da entrevista semiestruturada à professora titular da turma, de forma a compreender a sua perspetiva sobre as principais dificuldades dos alunos, mas também sobre potenciais estratégias pedagógicas a ser implementadas na turma.

Para completar a informação recolhida, foi feita a análise documental do exercício de diagnose realizado pelos discentes na aula zero, bem como das avaliações dos alunos, pelos diferentes domínios, no ano letivo anterior, tal como apresentado na tabela seguinte:

Tabela 1 – Avaliação da disciplina dos alunos no ano letivo anterior

Média dos alunos por domínios dos alunos do 12.ºB (ano letivo 2023/2023)				
Leitura	Gramática	Educação Literária	Escrita	Oralidade
13	12,9	13,2	12,8	13,7

Fonte: Elaboração própria

O Domínio da Escrita apresenta-se como sendo um domínio de extrema relevância na disciplina de Português, nomeadamente em ano de Exame Nacional, mas também como o principal “instrumento de diagnóstico, de avaliação e de certificação de conhecimento e aprendizagens” (Duarte et al., 2016, p. 219) em qualquer disciplina. Como tal, dada esta extrema importância, bem como a referência por parte da professora titular de uma particular dificuldade neste domínio, a investigadora centrou a sua atenção nesta área.

De forma a obter dados mais concretos sobre as dificuldades dos alunos, a investigadora decidiu utilizar a aula zero como um momento para avaliar a capacidade dos alunos na produção escrita. Assim, a aula zero, realizada em outubro de 2023, foi preponderante para verificar quais as principais dificuldades dos alunos neste domínio. Desta forma, na planificação desta aula, foi prevista a realização de um exercício de produção escrita de um texto expositivo. A professora estagiária criou uma ficha de trabalho sobre a análise do poema “Liberdade” de Fernando Pessoa, incluindo no mesmo um exercício de produção escrita (baseado nos exercícios de escrita da Parte C do Grupo I do Exame Nacional de Português), tal como apresentado na figura seguinte:

Figura 3 – Enunciado de produção escrita

5. Escreve uma breve exposição, de 150 a 200 palavras, sobre o modo como o poema “Liberdade” desenvolve o tema anunciado no título.

A tua exposição deve incluir:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento no qual explicites dois aspetos de conteúdo e dois aspetos formais associados à ideia de liberdade;
- uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema, salientando o significado do poema no contexto da poesia de Fernando Pessoa ortónimo.

Fonte: Letras em Dia – Português, 12.º ano, p. 36.

Após uma leitura inicial da instrução por parte da professora, foi notória nos alunos uma reação de desinteresse perante a atividade proposta. Ao perceber esta atitude, que anteriormente já tinha sido observada noutras aulas, a professora estagiária questiona os alunos sobre esta postura e vários alunos justificaram este desinteresse deste modo: “eu não tenho jeito para escritor”, “eu não percebo o que é pedido”, “que tipo de texto é este?”, “eu não gosto de escrever”. Exploradas as motivações para o desinteresse dos alunos, foi possível perceber que os alunos se encontram desmotivados com a escrita, porque não conseguem “decifrar” as instruções e, principalmente, não conseguem identificar as características dos textos pedidos, tal como é possível ver pelo seguinte comentário de um dos alunos: “eu não compreendo as diferenças entre os tipos de texto, por isso nunca percebo o que me é pedido e fico sem saber o que fazer”.

Recolhidos os textos, os mesmos foram corrigidos e analisados, tendo sido possível observar um conjunto de erros repetidos pelos alunos, tal como alguns apresentados na tabela 2, bem como a sua frequência nos diferentes alunos da turma, apresentados no gráfico 1.

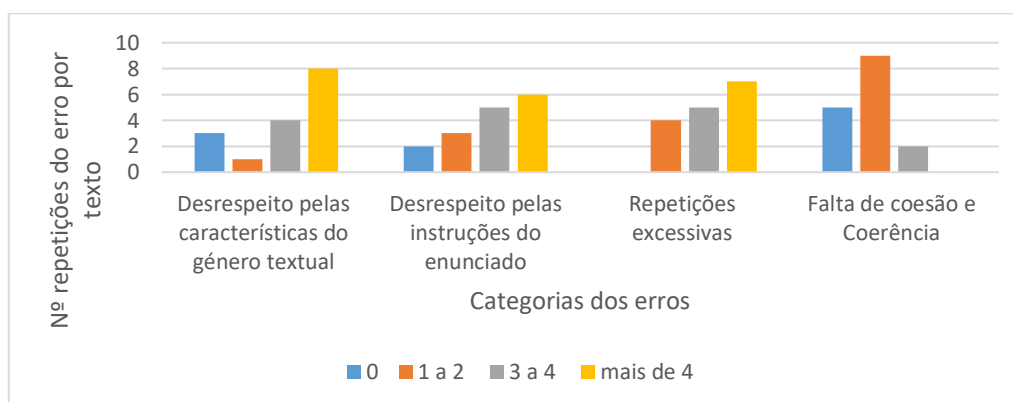
Tabela 2 – Erros da produção escrita 1 (texto expositivo)

Categoria do erro	Exemplos de erros dados pelos alunos
Desrespeito pelas características do género textual	A16: “Na minha opinião, a liberdade desde sempre...” A23: “Concluindo, este poema insere-se na dor de pensar, na minha opinião, ...” Vários alunos não apresentam uma introdução ou uma conclusão. – A1, A6, A8, A17, A18, A20
Desrespeito das instruções enunciado	No desenvolvimento, os alunos não apresentam dois aspetos de conteúdos e dois aspetos formais associados à ideia de liberdade. – A1, A6, A13, A14, A16, A19, A19, A20, A22 A17: O texto desta aluna faz uma explanação do conceito de liberdade, nunca o relacionando com o poema de Fernando Pessoa.

Repetições excessivas	A1: “O poema ‘Liberdade’, é um poema ortónimo, ou seja, escrito dos Fernando Pessoa.” A8: “O poema ‘Liberdade’ de Fernando Pessoa é um poema que...” A14: Liberdade pode ter muitos significados, liberdade é o que queremos fazer segundo Fernando Pessoa, liberdade é...”
Falta de coesão e coerência	A6: O texto desta aluna apresenta o desenvolvimento apresentado por pontos (forma esquemática). Muitos alunos não apresentam qualquer conector para ligar as diferentes partes do texto – A11, A13, A14, A17, A18, A19, A20

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 1 – Frequência dos erros no texto expositivo 1



Fonte: Elaboração própria

Considerando a análise da tabela anterior (ver Tabela 2), bem como o gráfico que apresenta a frequência de cada categoria de erro (ver Gráfico 1), e ainda os comentários dos alunos à atividade de produção escrita, foi possível compreender que a principal dificuldade destes alunos no domínio da escrita se prendia com o facto de os mesmos não serem capazes de compreender as diferenças entre os diferentes géneros textuais, bem como acreditarem que a escrita é um dom e não um processo, que pode ser melhorado com trabalho e dedicação.

À vista dos dados obtidos no decurso da fase inicial da Prática de Ensino Supervisionada, a área de intervenção circunscreveu-se ao domínio da Escrita. Tendo em conta que

grande parte dos alunos da turma apresentou a sua vontade em ingressar no ensino superior, cerca de 70% dos alunos da turma irá realizar Exame Nacional de Português no presente ano letivo, restringiu-se a produção escrita a dois géneros textuais apresentados no Grupo III do Exame Nacional: o texto de opinião e a apreciação crítica.

Restringindo-se a área de intervenção, fica a faltar o tipo de estratégia a implementar de forma a melhorar a produção escrita destes alunos. Assim, considerando as características da turma, anteriormente mencionadas, nomeadamente a grande colaboração e entreaajuda entre os alunos, considerou-se que estratégias colaborativas em grande-grupo/turma poderiam ser uma forma de ajudar os alunos a ficarem motivados para a escrita e, subsequentemente, melhorar as suas produções neste domínio. A escrita em grande-grupo/turma permitirá aos alunos, com o auxílio e moderação da professora estagiária, compreender a escrita como um processo, que possui diversas etapas, e, portanto, desmistificar a ideia de que escrita é um dom que apenas alguns alunos possuem. Esta estratégia permitirá ainda aos alunos partilharem os seus conhecimentos sobre os géneros a trabalhar, bem como as suas dúvidas, permitindo que estes desenvolvam o seu conhecimento, num processo de entreaajuda com os seus pares.

Assim, no seguimento desta análise e interpretação inicial dos dados obtidos, foi possível formular a seguinte pergunta de investigação, que norteará este estudo: “A construção de um texto de opinião ou de apreciação crítica em grande-grupo/turma poderá melhorar a produção escrita dos alunos?”.

Portanto, este projeto de investigação-ação terá como principais objetivos:

- promover atividades de escrita em grande grupo-turma, com vista ao melhoramento da produção escrita dos alunos do 12.º ano;
- distinguir os géneros textuais a trabalhar (apreciação crítica e texto de opinião);
- redigir apreciações críticas e textos de opinião, respeitando as marcas de género.

Formulada a questão de investigação e os principais objetivos da mesma, a etapa que se segue é o enquadramento teórico, ou seja, uma revisão crítica da literatura, que permitirá clarificar alguns conceitos, bem como será essencial para fundamentar as decisões pedagógico-didáticas formuladas aquando da construção do plano de intervenção.

2. Revisão da Literatura

Bell (2010) afirma que “[q]ualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a sua área de interesse, a recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e a redação das suas conclusões.” (Bell, 2010, p. 83). Como tal, este capítulo servirá para explicar o quadro teórico que fundamentará o plano de ação do projeto de investigação implementado durante a PES, no decorrer do ano letivo 2023/2024.

Assim, o presente capítulo, iniciar-se-á com uma pequena reflexão sobre a Didática de Língua Materna. De seguida, elaborar-se-á uma breve reflexão acerca da escrita e da Didática da Escrita, explorando, ainda, os géneros textuais a trabalhar. Por fim, dedicar-se-á uma parte deste capítulo para explorar o trabalho em grande grupo-turma como estratégia utilizada na sala de aula.

2.1. Didática de Língua Materna

De forma a poder ser compreendido o tema a ser abordado neste relatório – a escrita – é necessário compreender o meio onde o mesmo foi elaborado. Como tal, inicia-se este capítulo com uma pequena explanação sobre a Didática de Língua Materna.

Sequeira (1997) define-a como sendo “o lugar de teorização dos processos de ensino-aprendizagem no sentido de uma prática mais reflexiva, que pressupõe um amplo conhecimento disciplinar, que não é resultante do somatório dos contributos de diferentes áreas de saber, mas é, pelo contrário, fruto da sua integração numa perspectiva de transversalidade disciplinar.” (Carvalho, 2003, p. 12). Amor (1993) vai mais longe definindo-a como sendo um local onde convergem diferentes saberes, tais como os saberes sobre o sujeito que aprende, os saberes sobre o objeto, processo e meio de aprendizagem e, ainda, os saberes sobre a teoria curricular e os modos de ação do professor.

Em suma, a Didática de Língua Materna assume “numa perspectiva de observação e intervenção, os processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como seu objecto de referência, tendo em conta os múltiplos factores envolvidos” (Carvalho,

2003, p. 13). No entanto, esta visão globalizadora dificulta o seu entendimento, pelo que se torna necessário “uma especialização, traduzida no aparecimento de áreas de trabalho distintas, em função do domínio selecionado para objecto de trabalho.” (*ibidem*). Nasce assim as didáticas dos diferentes domínios da língua, tal como a didática da escrita.

2.2. A Escrita

A escrita é uma realidade complexa, uma vez que são envolvidos vários processos cognitivos em simultâneo e, como tal, exige um trabalho metódico, moroso e persistente. No entanto, a sua definição foi sendo melhorada ao longo dos anos, tendo sido entendida através de diferentes perspetivas.

José Augusto Rebelo, em 1993, vai definir a escrita como uma codificação da linguagem, utilizando-se “os sinais gráficos convencionais de que a linguagem dispõe, mas também [d]o seu sistema sintáctico, em textos portadores de mensagens significativas” (Rebelo, 1993, p. 44).

No entanto, numa primeira instância, é necessário entender que a escrita não é simplesmente a transcrição por escrito da linguagem oral. Vygotsky (1979) afirma que

a comunicação por escrito repousa sobre o significado formal das palavras e, para transmitir a mesma ideia, exige uma quantidade de palavras muito maior do que a comunicação oral. Dirige-se a um interlocutor ausente que raramente tem presente no espírito o mesmo sujeito que quem escreve. Por conseguinte, terá que ser um discurso completamente desenvolvido; a diferenciação sintática atinge a sua máxima expressão e utilizam-se expressões que soariam como não naturais na conversação oral. (Vygotsky, 1979, p. 186).

Apesar de esta definição de escrita de Vygotsky apresentar fundamentos importantes sobre a linguagem escrita (nomeadamente em registos mais formais, como o escolar), a verdade é que a comunicação escrita tem sofrido grandes alterações, muitas destas relacionadas com a evolução tecnológica e ferramentas de comunicação. Assim, esta, hoje em dia, apresenta um carácter mais instantâneo e, por isso, muitas vezes, encontra-se muito próxima da linguagem oral.

É fundamental salientar ainda que o facto de a comunicação escrita não apresentar uma relação com o contexto situacional implicará características específicas e distintas da comunicação oral, sendo necessária “a utilização de marcas enunciativas próprias, a nível pronominal e verbal, o uso de referentes intratextuais anafóricos e o domínio de regras que assegurem a coesão e coerência textual” (Coimbra, 2011, pp. 28-29).

O Dicionário de Psicologia (1984) apresenta uma definição de escrita, que a define como

o código de símbolos e de sinais gráficos que transformam a mensagem oral num substituto visível e estável; a escrita é de natureza funcional, já que o homem tem necessidade de um instrumento de comunicação que não desapareça tão facilmente como a linguagem oral e de maiores possibilidades que esta; este sistema permite a comunicação por via visual. (Relvas, 2008, p. 45)

Estes conceitos apresentados definem-nos a escrita num sentido funcional e estrito. Contudo, a escrita pode ser entendida sob diferentes perspetivas. Carvalho (2012) apresenta a escrita como o “uso da linguagem” (definição da escrita segundo a perspetiva de Vygotsky), mas também como uma prática social e como um objeto escolar.

Segundo este autor, a escrita é uma prática social porque “qualquer ato de escrita constitui algo socialmente contextualizado e condicionado por fatores externos ao indivíduo” (Carvalho, 2012a, p. 6). Para além disso, tal como é defendido por Coimbra (2011), a vertente sociocultural da escrita é de extrema importância, nomeadamente no ensino. A autora defende que a escrita tem vindo a ser caracterizada como “uma forma de interação verbal, concebendo os textos como um tipo privilegiado de atuação, de interação e de participação numa comunidade discursiva” (Coimbra, 2011, p. 28). Como tal, defende que esta visão da escrita é fundamental no ensino porque “possibilitar aos alunos treino e aperfeiçoamento do texto (...) significa facultar-lhes a apropriação, através da linguagem (...) do conhecimento, da cultura, no seio da comunidade a que pertencem” (*ibidem*).

No documento *Programas de Português do Ensino Básico*, defende-se a escrita como “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de

fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto)” (Reis et al., 2009, p. 16). Esta definição apresenta-nos já o entendimento da escrita não apenas como produto final, mas como um processo com diferentes etapas e procedimentos envolvidos. Torna-se fundamental salientar que esta definição de Carlos Reis et al. (2009) é essencial perspetivando o caminho de investigação-ação deste relatório, uma vez que, a intervenção pedagógica com os alunos perspetivou o processo para chegar ao produto final.

2.2.1. A escrita como um processo

Tal como referido anteriormente, a escrita de um texto é uma atividade complexa e cognitivamente exigente, pois pressupõe a interação de diferentes componentes individuais e situacionais (Limpo e Alves, 2013). Graças a esta complexidade do processo da escrita, a investigação neste domínio, nas últimas décadas, têm dado destaque à dimensão processual da escrita, evidenciando que um “texto (o produto) não nasce sem o processo”. (Barbeiro, 2002, p. 65).

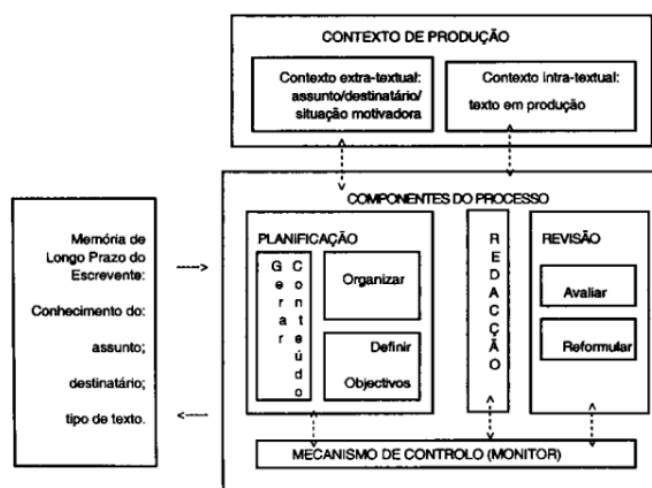
Foram múltiplos os modelos que surgiram para a descrição do processo da escrita, assentando todos eles em dois preceitos: o ato da escrita baseado numa atividade de resolução de problemas e o ato da escrita como uma atividade que possui um alvo e uma intenção (Amor, 2006). No entanto, o modelo que obteve uma maior visibilidade foi o de Flower & Hayes (figura 4), que sugere uma leitura sistemática do processo de escrita, ao descrever as operações intelectuais realizadas pelo agente da escrita.

O modelo de Flower & Hayes (1981) “põe em causa a conceção do ato de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases (...) ao destacar a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo” (Carvalho, 2004, p. 144). Os autores, com base em diferentes experiências realizadas, apresentam as suas conclusões neste modelo, e

demonstram a existência de diversos processos e subprocessos mentais básicos, que se organizam hierarquicamente e seguem determinadas regras de funcionamento. Não são “fases”, pois não se sucedem linearmente, nem etapas

rígidas, dado que ocorrem em diferentes momentos, e mais de uma vez, ao longo do trabalho de redação, de acordo com as necessidades do escrevente. Têm, pois, um carácter interativo e recursivo. (Silva, 2006, pp. 101-102).

Figura 4 – Modelo de Flower & Haynes (1981)



Fonte: (Carvalho, 2004, p. 144)

Este modelo contempla três domínios “o do contexto da tarefa; o da memória de longo prazo do escrevente; o do processo de escrita propriamente dito” (Carvalho, 2003, p. 47) e envolve ainda três subprocessos: a planificação – “construção da representação interna do saber” (*ibidem*) –, a textualização – “transformação das ideias em linguagem visível” (*ibidem*) – e a revisão – “a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação” (*ibidem*) –, que serão abordados de forma mais aprofundada na secção seguinte.

2.2.2. Os subprocessos da escrita

Tal como referido anteriormente, o modelo de Flower & Hayes (1981) contempla três subprocessos: a planificação, a textualização e a revisão, sendo que estes “interagem entre si durante todo o processo de composição de um texto, pois não podem ser considerados totalmente independentes” (Antunes e Silva, 2016, p. 46).

O primeiro subprocesso é a planificação, ou seja, a reprodução de um plano de construção do texto, sendo mobilizados conhecimentos adquiridos previamente (Silva, 2006; Antunes e Silva, 2016). Assim, a componente da planificação “é mobilizada para

estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 18).

Apesar de se perceber a importância deste subprocesso, a verdade é que muitos alunos utilizam a planificação como texto final, uma vez que esta etapa para eles consiste na construção de um “rascunho-texto”, isto é, “um plano feito em forma de texto, correspondendo, exatamente ou com ligeiras alterações ao texto definitivo” (Antunes e Silva, 2016, p. 46). Como tal, Barbeiro e Pereira (2007) consideram que o domínio deste subprocesso é um dos aspetos que diferencia o desenvolvimento da capacidade de escrita pelos alunos (Barbeiro, 2007).

O segundo subprocesso é a textualização, que é o “momento de traduzir o que foi planeado e organizado através de enunciados escritos gráfica e sintaticamente corretos, semanticamente coerentes e pragmaticamente adequados” (Silva, 2006, p. 103).

Tradicionalmente, a textualização é o subprocesso em que os alunos ocupam mais tempo, pelo que, grande parte das vezes, acabam por ignorar as outras dimensões do processo da escrita (Carvalho, 2004). Isto pode ser explicado já que esta é a dimensão “que envolve uma maior diversidade de aspetos que têm de ser processados em simultâneo, como é o caso da motricidade, da ortografia, da pontuação, da seleção de palavras e da organização e conexão textual” (Antunes e Silva, 2016, p. 47) e, ainda, porque é deste subprocesso que depende a própria existência do texto (Carvalho, 2004).

Por fim, o último subprocesso é a revisão, que consiste “na releitura que o escrevente faz do seu texto para avaliar tudo o que planificou e escreveu e verificar se o texto corresponde às necessidades do destinatário e às metas inicialmente fixadas” (Silva, 2006, p. 103). Esta é marcada pela reflexão “acerca do que se escreve[u] deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 19).

Na generalidade, existe a pré-conceção de que a revisão é uma etapa final do processo de escrita; no entanto, este subprocesso deve ser exercido ao longo de todo o processo

da escrita, não se retirando a importância de uma revisão final do texto (Amor, 1993; Barbeiro e Pereira, 2007).

2.3. Didática da escrita

A escrita “é um poderoso instrumento de aprendizagem, enquanto atividade cognitiva, social, cultural, tendo como tempo e espaço de ensino e aprendizagem a escola” (Coimbra, 2011, p. 29).

Tendo em conta esta afirmação de Coimbra, é necessário compreender que a escrita é um domínio amplamente explorado na escola e, não só na disciplina de Português, uma vez que “os alunos estão permanentemente em situações de escrita para expressão de conhecimentos e aprendizagens, a maioria das quais de natureza avaliativa” (Duarte et al., 2016, p. 219). Na verdade, a “escrita é o uso da língua mais valorizado nas atividades escolares enquanto instrumento de diagnóstico, de avaliação e de certificação de conhecimento e aprendizagens” (*ibidem*).

Como tal, isto pressupõe que “a par dos conhecimentos e aptidões específicos de cada área do saber, [o aluno] necessita de proficiência em mais duas áreas: a compreensão da linguagem escrita e a expressão escrita” (Duarte et al., 2016, p. 220). Assim, a escrita é encarada pelos alunos com um grau elevado de dificuldade, sendo encarada pelos mesmos como um verdadeiro problema, o que acaba por influenciar de forma negativa o desempenho dos alunos quer na obtenção, elaboração e manifestação do conhecimento, influenciando, assim, o seu desempenho em termos de sucesso escolar (Antunes e Silva, 2016).

É com estes pressupostos que se torna essencial desenvolver dentro da sala de aula de Português, momentos para o ensino da escrita, através de diferentes estratégias e ferramentas, sendo que o “campo da Didática da Escrita [é uma] área fulcral para o desenvolvimento cognitivo e para a construção do saber, mas de tradição recente no sistema educativo português” (Pereira e Cardoso, 2013, p. 33).

Esta utilização massiva da escrita como instrumento de avaliação na sala de aula pressupõe a necessidade de um grande investimento no desenvolvimento deste domínio dos alunos na aula de Português. No entanto, nem sempre merece a atenção

necessária nas aulas, já que se trata “de um processo exaustivo e moroso que necessita de um acompanhamento permanente por parte do professor” (Antunes e Silva, 2016, p. 46), pois “visa ajudar o aluno a melhorar o seu texto e contribui para o aperfeiçoamento das técnicas e da percepção da arte de escrever” (*ibidem*).

Até à década de 70, o ensino da escrita baseava-se numa abordagem globalizada do texto, sendo este encarado como um produto acabado, tendo o professor o papel exclusivo de avaliar o cumprimento ou não das regras gramaticais (Silva, 2006). Este modelo “clássico” do ensino da escrita refletia “influências comportamentalistas ao valorizar a imitação, a memorização e a repetição ao promover o ensino prescritivo da gramática como fonte de correção textual” (Silva, 2006, p. 100). A partir da década de 70, começam a aparecer novas propostas didáticas, inscritas nos “métodos ativos”, que funcionariam como alternativas ao modelo clássico (Silva, 2006).

O modelo atualmente aceite e mais utilizado aparece apenas no início da década de 80, momento em que se assiste à construção de uma verdadeira didática da escrita, no qual a escrita é vista como um processo e ensinada como tal. Como nos é referido por Silva (2006)

a pesquisa de certos aspetos da psicologia cognitiva, como o funcionamento da memória e da representação mental, possibilitou que, na análise da escrita, o enfoque deixasse de ser o texto como produto final para ser o próprio processo de construção textual. Ao escrever, o sujeito seleciona, compara, associa, relaciona, articula, avalia, revê – ou seja, realiza várias operações mentais básicas. (Silva, 2006, p. 101)

Em Portugal, até bem recentemente, não podíamos falar de uma didática da escrita, pois não existiam “práticas sistemáticas, programadas e finalisticamente orientadas para o objetivo da aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua. A prática da escrita não est[ava] ausente das aulas de língua materna, mas sua presença [era] assistemática, ocasional, não programada” (Fonseca, 1992, p. 226).

2.3.1. O ensino da escrita

Considerando a escrita como um processo e considerando a aquisição da competência da escrita um processo moroso, Fernanda Irene Fonseca advoga “a adoção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem o trabalho, o esforço, a persistência” (Relvas, 2008, p. 69). Como tal, o professor deve contemplar o ensino da escrita como um processo e, por isso, deve utilizar estratégias e metodologias que permitam aos alunos perceber a aprendizagem da escrita também como um processo.

Apesar de se compreender a importância do ensino da escrita como um processo, na realidade, nos dias de hoje continuam a existir dois modelos distintos utilizados pelos professores para o ensino da escrita:

por um lado, o modelo tradicional do ensino da escrita, que considera a escrita como um processo linear, colocando a ênfase sobre o produto final, ao mesmo tempo que subordina o seu ensino a outros domínios; por outro lado, o modelo de escrita concebido como processo (...) no qual a escrita é abordada como um domínio independente que converge com os restantes e todas as subcomponentes do processo são consideradas pertinentes. (Canôa, 2018, p. 7)

Desta forma, torna-se cada vez mais importante compreender que se deve privilegiar a reflexão sobre os vários aspetos envolvidos no processo da escrita, pressupondo que os alunos possam refletir sobre todo o processo e não apenas sobre o produto final (Carvalho, 2003). Assim, segundo Carvalho, o ensino da escrita tem de ser perspectivado tendo em conta “dois processos intimamente relacionados: o processo de aquisição e desenvolvimento de capacidade de expressão escrita (...) no adolescente (...) e o processo de escrita propriamente dito” (*idem*, p. 88). O processo de aquisição e desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, segundo este autor, inicia-se com a entrada da criança na escola, sendo desenvolvido ao longo do seu percurso escolar. Este processo “está intimamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo, ocorrendo à medida que o sujeito evolui do pensamento concreto, (...), para o pensamento abstrato, sem o qual todas as potencialidades do texto escrito não poderão ser desenvolvidas” (*ibidem*). O segundo processo implica o desenvolvimento da

capacidade de expressão escrita dos alunos, que pressupõe a passagem de uma fase para outra do processo, o que não implica “uma diminuição das dificuldades de quem escreve, significa, isso sim, uma alteração do nível a que essas dificuldades se colocam” (*idem*, p. 89).

Tendo em conta esta perspetiva, os investigadores, atualmente, defendem a existência de alguns princípios que os professores devem seguir no ensino da escrita:

- “necessidade de proceder a uma interação eficaz entre diferentes domínios: oralidade-escrita, leitura-escrita..., intentando que os alunos projetem conhecimentos e habilidades linguísticas de um domínio para o outro” (Pereira, 2001, p. 39);
- “enquadrar o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes, de modo a que os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 8);
- “instituir na aula momentos de resolução de verdadeiros problemas de escrita (...), quer na perspetiva de alguns modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal (...), quer na perspetiva dos modelos processuais de escrita” (Pereira, 2001, p. 39);
- “incorporar os problemas de escrita em dispositivos didático-pedagógicos mais vastos que obedecem a uma determinada racionalidade, sistematicidade e instrumentação, sendo capaz de se prever e antecipar o que os alunos, através deles, vão aprender” (*ibidem*);
- envolver os alunos em “atividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registar vivências e projetos pessoais” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 8);
- “assegur[ar] uma gradual complexificação da produção textual (...) [que] permita uma integração plena do conhecimento e a sua mobilização, face a

exigências de gradual complexidade, nos vários anos de um ciclo de ensino e ao longo de toda a escolaridade” (*ibidem*).

Fica então patente a necessidade de se desenvolver o ensino da escrita durante a aula, e não apenas como trabalho de casa, pressupondo, assim, que “o professor passa a intervir durante o processo como guia que proporciona o suporte de que os aprendentes necessitam para resolver os múltiplos problemas que as tarefas de composição apresentam” (Camps, 2007, p. 15). Ressalva-se, ainda, a importância dos estudos mais recentes no campo do ensino da escrita que confluem com as concepções psicopedagógicas de Vygotsky, “destacando a importância da interação do aprendente com os adultos e com os seus pares” (*ibidem*) para desenvolver a sua competência de escrita.

Assim, é importante compreender que as aulas de escrita devem ser

espaços de trabalho, de obstáculos a transpor (...) e em que o professor assume um papel fundamental de regulador e organizador de atividades (...) recorrendo, por um lado, sistematicamente a exercícios de “facilitação processual” e, por outro, a modos de trabalhos colaborativos, de tal maneira que a cada aluno seja possível, nomeadamente através da exposição ao (seu) próprio processo genético da escrita e pela socialização dos escritos, ir atribuindo sentido e pertinência às tarefas que executa. (Pereira, 2001, p. 39)

Tendo em conta estes pressupostos sobre o ensino da escrita e a relevância que a mesma tem, não só na disciplina de Português, como também no sucesso escolar do aluno nas diversas disciplinas, é imprescindível que o professor trabalhe a escrita em sala de aula. Este ensino da escrita deve, tal como referido anteriormente, pressupor uma visão da escrita como processo, possibilitando aos alunos compreender o longo caminho que se faz até à obtenção do produto final. Importa ainda salientar que apesar de a escrita ser um processo individual, o ensino-aprendizagem da mesma ganha vantagens quando o aprendente interage com os adultos e os seus pares, uma vez que isso permite não só o contacto com modelos mais capazes no processo da escrita, como também permite o desenvolvimento de um espírito crítico quanto ao mesmo.

2.3.2. A escrita nos textos programáticos

Após entender-se a didática da escrita e o papel do professor no ensino da escrita, é necessário compreender como este domínio é visto e explicado nos documentos programáticos.

Na verdade, a conceção da escrita, enquanto objeto de ensino-aprendizagem, tem vindo a sofrer uma evolução no modo como é encarada no contexto escolar, uma vez que os programas atuais têm como principal objetivo dotar os discentes de uma efetiva competência comunicativa, pelo que passa por um bom domínio da escrita.

No *Programas de Português do Ensino Básico*, Carlos Reis *et al.* (2009), tal como citado anteriormente, define a escrita como o resultado de um processo moroso e complexo. Assim, durante o 3.º ciclo do Ensino Básico, Reis *et al.* defende que

importa que os alunos trabalhem um conjunto alargado de textos, permitindo satisfazer necessidades de comunicação cada vez mais formais, experimentar modos mais complexos de organização do pensamento, (re)construir e partilhar saberes e aprendizagens. (*idem*, p. 140)

No *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*, Helena Buescu e outros investigadores reafirmam a importância que deve ser dado ao domínio da escrita, salientando que nos últimos anos se lhe tem atribuído um peso maior na aula de língua materna. Salientam, ainda, o percurso que o ensino da escrita deve fazer no Ensino Secundário:

Começa-se pela capacidade de sintetizar textos, essencialmente na aquisição de conhecimentos; passa-se, seguidamente, para o aprofundamento da capacidade de expor temas de forma planificada e coerente; finalmente, elegem-se a apreciação crítica e o texto de opinião como géneros que representam, neste nível, o coroar do desenvolvimento da expressão escrita (Buescu *et al.*, 2014, p. 9).

É possível perceber que neste documento, no que diz respeito ao domínio da escrita, não há a explanação nos objetivos nem nos descritores de desempenho, “do trabalho

com as subcomponentes do processo da escrita porque se pressupõe que os alunos já as tenham aprendido e interiorizado e que as possam utilizar de forma autorreguladora” (Canôa, 2018, p. 17). Como tal, estes investigadores defendem como objetivo geral para a escrita no Ensino Secundário os alunos serem capazes de “produzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita (*idem*, p. 11).

Desta forma, a escola, e em particular, a disciplina de português deve proporcionar aos alunos o contacto, ensino e aprendizagem de géneros textuais formais

que são veículo de comunicação num determinado espaço temporal, social e cultural, sendo necessária a sua explicitação para uma melhor compreensão da realidade a que se reportam e também das diferentes áreas de atividade de que precedem. (Canôa, 2018, p. 17)

2.4. A argumentação

Como foi abordado por Buescu et al. (2014), no Ensino Secundário, a expressão escrita foca-se essencialmente em dois géneros textuais (apreciação crítica e texto de opinião), que têm por base a argumentação.

A argumentação pode ser definida como “uma atividade discursiva que potencializa mudanças nas conceções dos indivíduos sobre temas discutidos” (Chiaro e Leitão, 2005, p. 350), ou seja, é “a capacidade de apresentação de uma tese, de organização dos argumentos em função de um efeito de convicção, persuasão e de adesão a um auditório” (Coimbra, 2011, pp. 57-58).

Ao consultar o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* foi possível perceber que se espera que os alunos, à saída da escolaridade obrigatória, sejam capazes de “analisar e questionar de forma crítica a realidade, avaliar e selecionar informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia” (Martins, G. et al., 2017, p. 15).

Ao longo de toda a escolaridade, a argumentação vai apresentar um papel essencial na vida dos alunos. Na disciplina de Português, de forma mais concreta no Ensino Secundário, a argumentação é trabalhada nos três anos de escolaridade. No 10.º ano, os alunos devem ser capazes de “escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género” (DGE, 2018a, p. 9); já nos 11.º e 12.º anos, os estudantes devem ser capazes de “escrever textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema” (DGE, 2018b, p. 8 e DGE, 2018c, p. 8). Como conseguimos perceber, a argumentação e a capacidade argumentativa são essenciais no desenvolvimento do aluno durante a sua escolaridade e, no Ensino Secundário, há uma forte primazia de géneros textuais que contêm por base a argumentação. Assim, na aula de Português, o professor deve assegurar nos alunos um desenvolvimento da sua capacidade argumentativa ao longo de todo o seu percurso escolar.

2.5. Géneros textuais

Quando pensamos num texto, assumimos que o mesmo tem um carácter próprio que resulta do contexto em que é produzido e dos objetivos que o seu criador tem para este. No entanto, é importante compreender que apesar desta singularidade presente nos textos, a verdade é que “um texto apresenta geralmente aspetos comuns a outros textos, inserindo-se numa tradição discursiva que uma comunidade linguística desenvolveu ao longo da sua existência” (Carvalho, 2003, p. 105).

Como tal, esta semelhança entre os textos, possibilita que os mesmos possam ser agrupados e classificados. Contudo, a classificação dos textos pode ser feita tendo em conta diferentes critérios. Petijean (1989) apresenta “diferentes classificações de acordo com os critérios utilizados para o estabelecimento de cada uma delas: classificações homogéneas, intermédias e heterogéneas” (Veiga, 2014, p. 28).

As classificações heterogéneas “baseiam-se em vários critérios que focalizam dimensões (linguísticas e extralinguísticas) muito diversas: o conteúdo temático, a estrutura interna, o efeito pretendido, o suporte em que o texto é apresentado, etc. e dão origem a géneros discursivos ou géneros textuais” (Silva, 2012, p. 46).

Os géneros textuais podem ser definidos como “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” (Schneuwly e Dolz, 1999, p. 7), sendo “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (*ibidem*).

Segundo Schneuwly e Dolz (1999), para se definir um género como suporte de uma atividade de linguagem são necessárias três dimensões:

1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao género; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que foram a sua estrutura. (Schneuwly e Dolz, 1999, p. 7)

Desta forma, estas dimensões, que são partilhadas pelos textos pertencentes ao mesmo género, conferem-lhe uma estabilidade importante, não excluindo a possibilidade de existirem evoluções (Schneuwly e Dolz, 1999).

Assim, os géneros textuais “caracterizam-se por um movimento de identidade, que se orienta para a sua repetição e reprodução, mas também por um movimento de diferença, na medida em que constituem identidades orientadas para a variação e inovação” (Silva et al., 2015, pp. 4-5).

Em grande parte da bibliografia (e até nos textos programáticos) existe uma frequente confusão entre o conceito de “tipos de texto” e “géneros de texto”. Segundo Coutinho (2019), a confusão entre estes dois é facilmente resolvível:

Enquanto os géneros de texto funcionam (aparecem, desaparecem, transformam-se) no contexto das atividades sociais a que estão associados (...), os tipos de texto correspondem a estruturas textuais fixas: consideram-se hoje, em geral, os tipos narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e dialogal. (...) Podem compreender-se dois fatores distintivos: o facto de os géneros terem uma natureza empírica, enquanto os tipos são de carácter teórico;

consequentemente, o dinamismo dos géneros, irredutíveis a uma lista fechada (...), por oposição à contenção e rigidez dos tipos, que se definem pela presença (ou ausência) de um conjunto de características claramente identificadas (o que determina, em última análise, a condição tipológica, a que são alheios os géneros de texto). (Coutinho, 2019, p. 8)

Quando falamos de géneros textuais na escola, Schneuwly e Dolz apresentam-nos o conceito de géneros escolarizados, uma vez que o género textual “deixa de ser apenas uma ferramenta de comunicação e (...) constitui-se como um objeto de ensino e de aprendizagem” (Veiga, 2014, pp. 55-56). Tendo em conta esta definição, os autores acreditam que o ensino-aprendizagem dos géneros textuais na escola deve capacitar o domínio do género, tal como este funciona nas práticas de linguagem de referência, pelo aluno (Veiga, 2014). Desta forma, dá-se a oportunidade aos alunos de perceber as características linguísticas do texto a produzir.

Desta forma, diferentes autores apresentam diferentes propostas para a caracterização dos textos, tendo por objetivo a sua transposição e aplicação didática, tal como o que se apresenta de seguida, de Coimbra (2011):

Figura 5 – Caracterização das tipologias e gêneros textuais para aplicação didática

TIPOLOGIAS TEXTUAIS dominante sequencial	REPRESENTAÇÃO dos efeitos pretendidos	ESTRUTURA TEXTUAL fases	MARCAS LINGÜÍSTICAS superfície	EXEMPLOS de gêneros orais e escritos
NARRATIVA (relatar e narrar) Relato de experiências vividas situadas no tempo Mimese da ação através da construção da intriga	Manter a atenção do destinatário, pelo <i>suspense</i> , com a criação de uma tensão e posterior resolução.	Situação inicial ↓ Problema ou complicação-reação (Ações desencadeadas ou peripécias). ↓ Situação final (solução)	Presente Pretérito perfeito Pretérito imperfeito 1ª ou 3ª pessoa Expressões de tempo	Texto narrativo Conto, Fábula, Lenda Romance, Novela B. Desenhada Filme Diário Autobiografia Currículo Reportagem Crônica
DESCRITIVA (descrever) Descrição e regulação de comportamentos	Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso, consoante a orientação dada pelo produtor.	Tema – Título (ancoragem) ↓ Expansão ↓ Atualização (partes e propriedades). Construção da relação e do conjunto.	Presente Pretérito imperfeito 3ª pessoa Modificadores (adjetivo, advérbio) Organizadores espaciais	Texto descritivo Relatório Instruções Receita Adivinha Horóscopo Regulamento Texto publicitário
EXPOSITIVA (expor) Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas de difícil compreensão.	Seleção, organização e hierarquização da informação: ↓ Porquê? + Avaliação Como?	Presente 3ª pessoa Conectores lógicos Frases nominais Paráfrases Vocabulário específico	Texto expositivo Conferência Artigo Entrevista Relatório Resumo de textos expositivos
ARGUMENTATIVA (argumentar) Rejeição, refutação e negociação de pontos de vista	Convencer o destinatário da validade da posição do produtor, face a um objeto de discurso considerado contestável pelo produtor e/ou destinatário.	Premissas Tese Dados e organização das inferências (argumentos e contra-argumentos) ↓ Conclusão	Presente 1ª ou 3ª pessoa Conectores lógicos (causa, consequência, condição, conclusão ...) Tempos e modos atuais e factuais	Texto argumentativo Debate Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta de reclamação Editorial

Fonte: Coimbra, 2011, p. 84

O professor no momento do ensino da escrita deverá ter em conta de que o ensino dos diferentes gêneros textuais não pode ser feito todo do mesmo modo, uma vez que escrever textos não é uma atividade invariável, uma vez que cada discurso terá as suas singularidades linguísticas e discursivas (Meireles, 2022). Portanto, ao ensinar-se um gênero textual, o docente deve “ensinar a sua estrutura e o tipo de linguagem que nele predomina; (...) [sendo] necessário que os alunos sejam levados a pôr em prática os conhecimentos que adquirem” (Martins, 2019, p. 12). Assim, a escola desempenhará um papel fulcral no ensino da escrita e dos diferentes gêneros textuais, preparando os alunos para a adaptação de cada gênero textual à situação do dia a dia mais adequada. Como referenciado, anteriormente, no Ensino Secundário dá-se uma maior ênfase à tipologia textual argumentativa, nomeadamente aos gêneros textuais: texto de opinião

e apreciação crítica, pelo que nas secções seguintes se fará uma explanação mais aprofundada dos dois.

2.5.1. Texto de Opinião

O texto de opinião pode ser definido como “um género discursivo cujo objetivo se centra em convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando os seus valores através da argumentação – a favor de um ponto de vista, refutando opiniões divergentes” (Boff, Koch e Marinello, 2009, p. 3) e, por isso, “depende da capacidade de argumentação para analisar, avaliar e responder a questões controversas, e expõe a opinião do escrevente” (Meireles, 2022, p. 41).

Boff, Koch e Marinello (2009) defendem que o texto de opinião pode ser dividido em três partes: a situação-problema, a discussão e a solução-avaliação, afirmando que, apesar de “a estrutura do artigo de opinião não [ser] rígida, (...) caracteriza-o, diferenciando-o de outros géneros, a fim de facilitar os encaminhamentos didáticos presentes no seu processo de ensino-aprendizagem” (Boff, Koch e Marinello, 2009, p. 6). Segundo as autoras, a primeira parte, correspondendo à introdução do texto, consiste numa contextualização do tema que será abordado; a segunda parte, que corresponde ao desenvolvimento, consistirá na exposição da opinião e a sua respetiva fundamentação e, por fim, na terceira parte, a conclusão, apresentar-se-á um reforço da opinião demonstrada.

O desenvolvimento do texto de opinião, segundo as autoras anteriormente citadas, será essencialmente constituído pela fundamentação/justificação da tomada de posição afirmada no início do texto. Como tal, nesta fase do texto os escreventes terão de se focar numa “operação de justificação [que] implica a apresentação de argumentos que sustentem a posição ou ponto de vista assumido em relação a um tema ou uma situação” (Rodrigues e Silvano, 2015, p. 478). Como tal, neste momento, ao apresentar estas justificações implica que se saiba “selecionar informação, evidências, provas que, para o interlocutor, sejam aceitáveis, tendo em conta um determinado conhecimento do mundo” (*idem*, p. 479).

Em contexto escolar, os textos de opinião partem, normalmente, de um tema atual que suscita vários pontos de vista, implicando, assim, que o aluno assuma e defenda a sua posição, apresentando um discurso crítico sobre o tema definido. O ensino-aprendizagem deste género textual constitui uma área central e muito privilegiada no currículo da disciplina de Português. Esta centralidade justifica-se pelo facto de que se trata

de um ensino que não só valoriza elementos linguísticos e culturais, mas, constitui também uma aprendizagem fundamental para o sucesso escolar dos alunos, visto que a escrita argumentativa assume centralidade e transversalidade na construção e na expressão do conhecimento, ao longo de todo o percurso escolar e académico. (Rodrigues e Silvano, 2015, p. 477)

Se se observar os *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* (Reis et al., 2009; Buescu et al., 2015) e *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário* (Buescu et al., 2014), é possível perceber que a questão de os alunos expressarem a sua opinião se encontra sempre presente, em todos os anos escolares (e não só no domínio da escrita). Como tal, percebemos que é inquestionável a relevância deste conteúdo nas salas de aula, principalmente, quando preparamos os alunos para um futuro fora da escolaridade obrigatória, uma vez que “a escrita argumentativa constitui uma atividade que (...) proporciona aprendizagens conducentes ao desenvolvimento de competências das áreas mencionadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” (Rodrigues, 2020, p. 297).

O documento de Helena Buescu e outros investigadores apresenta-nos o modo como o texto de opinião é desenvolvido nos diferentes anos do Ensino Secundário, aproximando-o e distinguindo-o de outros géneros textuais desenvolvidos nos mesmos anos. Este documento apresenta, ainda, as marcas de géneros comuns e específicas dos diferentes géneros textuais.

2.5.2. Apreciação crítica

A apreciação crítica pode ser definida como um género textual “que tem como tema possível a apreciação de diferentes objetos culturais e, como marcas específicas, uma

descrição sucinta do objeto e um comentário crítico” (Silva et al., 2015, p. 4). Assim, este género textual torna “evidente o julgamento do aluno em relação a um determinado objecto (...), através do emprego de recursos linguísticos adequados à expressão de juízo de valor e/ou reacção afectiva” (Rodrigues e Silvano, 2009, p. 441). Como tal, este género textual implica

não só uma avaliação, favorável ou desfavorável, de um determinado objeto, mas também a fundamentação dessa avaliação, o que implica o recurso a elementos e estruturas linguísticas adequadas à expressão de uma valoração positiva ou negativa e da respetiva justificação. (Silva et al., 2015, p. 1)

A elaboração de uma apreciação crítica “implica um juízo e uma fundamentação, que são operações que estão na base dos textos escolares (...), instrumentos de relevo na avaliação escolar do aluno em quase todas as disciplinas pertencentes ao plano curricular” (Rodrigues e Silvano, 2009, p. 439). Desta forma, é possível entender a relevância do ensino-aprendizagem deste género textual. Ressalva-se, ainda, que a produção textual de uma apreciação crítica “permite ao aluno utilizar/demonstrar saberes como: a formulação e a apresentação clara de ideias, o rigor e fundamentação de juízos e opiniões, a capacidade de apreciação, produção e fruição estética da realidade” (*ibidem*), saberes que se incluem nas áreas de competência do *PASEO*: Sensibilidade Estética e Artística e Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, pelo que são fundamentais para o desenvolvimento do aluno.

Como tal, a apreciação crítica em meio escolar “assume uma função relevante tanto no domínio da receção quanto no da produção, contribuindo para o desenvolvimento de competências diversas e convocando saberes declarativos e processuais variados e complexos” (Silva et al., 2015, p. 2).

O *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (Buescu et al., 2014) determina o ensino-aprendizagem da apreciação crítica em diferentes domínios: Leitura, Escrita e Oralidade, apontando como metas: “(i) a explicitação das marcas da apreciação crítica a partir de textos; (ii) a redação de apreciações críticas, respeitando as marcas deste tipo de texto; (iii) e a produção oral de apreciações críticas” (*idem*, p.

2). Este género textual convoca dois princípios enunciados no documento referido: “Todo o texto consubstancia um género que adota e adapta” (Buescu et al., 2014, p. 8) e “Todos os textos envolvem a interação de fatores diversos: temáticos, linguísticos, estruturais, relativos ao contexto de produção e às disposições dos leitores” (*idem*, p. 9).

No documento de Helena Buescu e outros investigadores, é-nos descrita a forma como este género textual é desenvolvido nos diferentes anos do Ensino Secundário, aproximando-o e distinguindo-o de outros géneros textuais desenvolvidos nos mesmos anos. A apreciação crítica é desenvolvida nos três anos que constituem o Ensino Secundário. Este documento programático expõe, ainda, as marcas de géneros comuns e específicas dos diferentes géneros textuais, tal como apresentado na tabela seguinte:

Tabela 3 – Géneros textuais desenvolvidos no 12.º ano

<u>ESCRITA</u>	
Exposição sobre um tema Apreciação crítica (de debate, de filme, de peça de teatro, de livro, de exposição ou outra manifestação cultural) Texto de opinião	Marcas de género comuns: Tema, informação significativa, encadeamento lógico dos tópicos tratados, aspetos paratextuais (e.g. título e subtítulo, notas de rodapé ou notas finais, bibliografia, índice e ilustração), correção linguística. Marcas de género específicas: - exposição sobre um tema: carácter demonstrativo, elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias), concisão e objetividade, valor expressivo das formas linguísticas (deícticos, conectores...); - apreciação crítica: descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico; - texto de opinião: explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos; discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).

Fonte: Buescu et al., 2014, p. 24

2.6. Escrita colaborativa

Em muitos casos, ainda existe a ideia de que a escrita é o resultado de um momento inspiração momentânea e que só é bem feita por aqueles que possuem um dom para este domínio. No entanto, cada vez mais se têm desenvolvido estudos e investigações que nos indicam que a escrita é um processo, moroso e lento, que deve ser trabalhado com os alunos dentro da sala de aula.

Como observado anteriormente, existem diversas estratégias para o desenvolvimento da escrita; no entanto, nos últimos anos uma estratégia tem vindo a ganhar alguma notoriedade: a escrita colaborativa. Apesar de a escrita ser um processo individual, ele é também um meio social e, que permite o contacto com o outro. Assim, Barbeiro e Pereira (2007), acreditam que

o encontro com os outros, proporcionado pela escrita, não tem de acontecer apenas por meio do produto escrito, quando este é lido pelo destinatário. A consideração da perspectiva e do conhecimento dos outros pode ocorrer ainda durante o processo, transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem. (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 10)

A escrita colaborativa não existe numa única modalidade, sendo que ela pode ser desenvolvida “desde a coescrita ou escrita em conjunto até à cooperação em componentes e momentos específicos, articulada com o desempenho individual de outras tarefas” (*ibidem*). Esta colaboração pode envolver tanto os alunos como o professor. A partilha da atividade de escrita, implicada pela escrita colaborativa, “permite, entre outras operações, explicitar o que se pensa, analisar e integrar dados, realizar um trabalho conjunto de resolução de problemas linguísticos e textuais, construir estratégias mais eficazes de comunicação por escrito” (Niza, Segura e Mota, 2011, p. 37).

A escrita colaborativa, nomeadamente a atividade de escrita realizada em conjunto na turma (em grande-grupo/turma) é uma atividade “na qual os alunos são levados a aprender como se faz, participando na realização da tarefa (...), contando com a ajuda do professor” (Barbeiro e Barbeiro, 2016, p. 66).

Esta interação e partilha de conhecimentos decorrente da atividade de escrita colaborativa permite aos alunos “apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 10), o que implica o desenvolvimento de competências importantes no desenvolvimento dos alunos, mas também permite uma melhoria da competência de produção escrita dos estudantes.

Como é referido por Niza, Segura e Mota (2011), os alunos podem melhorar a sua capacidade de produção escrita, porque, ao trabalhar em colaboração, estão a processar ativamente o processo da escrita, bem como o conteúdo de cada parte do texto, aprendendo uns com os outros. A possibilidade de ser desenvolvida em turmas heterogéneas, com alunos em diferentes patamares da competência da escrita, “permite colocar em relação (...) alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo” (Barbeiro e Pereira, 2007, p. 10). Esta estratégia possibilita aos alunos, ainda, um apoio numa “vertente emocional – igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita – e no reforço do sentimento de participação” (*ibidem*). O facto de escreverem em cooperação permite aos alunos sentirem-se mais confortáveis e, como tal, correrem mais riscos no momento da escrita, possibilitando assim, o desenvolvimento desta capacidade.

É necessário, ainda, salientar que esta estratégia

tem sido indicada como criando um contexto favorável à ativação da «zona de desenvolvimento proximal» (...) [e] a justificação prende-se com o facto de os, quase sempre existentes, desníveis entre os alunos poderem levar os alunos com um grau mais elevado de desenvolvimento de competências a mostrar aos alunos com mais dificuldades como se faz. (Barbeiro e Barbeiro, 2016, p. 72)

No entanto, esta estratégia não apresenta apenas vantagens. Na verdade, a escrita colaborativa “constitui um desafio para a participação de todos os alunos e para a tomada de decisão em relação à formulação a adotar no texto final” (*idem*, p. 65).

É aqui que se pressupõe uma intervenção fundamental do professor, pois será este o guia da tarefa, o que pressupõe a sua participação ativa, ao pedir aos alunos partilhas para a construção do texto, apresentando propostas, de forma a ultrapassar bloqueios por parte dos estudantes, solicitando e fornecendo apreciações e ainda a orientar a tomada de decisão (Barbeiro e Barbeiro, 2016). Assim, a escrita colaborativa ou redação coletiva é uma estratégia que necessita de uma intervenção estruturante do professor

na elaboração dos textos, pelo que esta prática deve ser realizada em sala de aula e não como trabalho de casa, como tantas vezes acontece (Silva, 2006).

A ação do professor em atividades de grande-grupo/turma deve seguir o “princípio da orientação através da interação em contexto de experiência partilhada” (Barbeiro e Barbeiro, 2016, p. 72), ou seja, o professor será o mediador das intervenções dos alunos, orientando os mesmos para a construção do texto. Desta forma, o

professor poderá ir colocando questões sobre as escolhas linguísticas efetuadas pelos alunos, para os fazer chegar à(s) melhor(es) opção(ões). Poderá ainda, com os contributos da turma, elencar várias maneiras de escrever o mesmo conteúdo, potenciando assim o desenvolvimento da capacidade de expressão dos alunos, que depois estarão mais aptos a considerar diferentes alternativas discursivas ao redigirem individualmente os seus textos. (Silva, 2006, p. 110).

É necessário não esquecer que o professor tem um papel fundamental no ensino da escrita, uma vez que este é concebido como um mentor pelos alunos, e, como tal, num momento de escrita colaborativa, ao tornar visíveis os seus processos mentais na construção de um texto, torna-se um modelo real que os alunos podem usar como padrão e modelo.

Na generalidade, esta é uma estratégia que os alunos identificam como sendo vantajosa, sendo que os alunos se sentem

mais seguros e confiantes quando trabalham uns com os outros. Afirmam que podem aprender uns com os outros: em conjunto, podem planificar e organizar o que querem dizer, ajudar-se a clarificar o sentido do texto e aconselhar-se quanto a todos os aspetos da escrita que produzem. Ao fortalecer a perspetiva analítica, não se sentem obrigados a aceitar qualquer sugestão e proposta, antes aumentam o seu sentido de autoria. (Niza, Segura e Mota, 2011, p. 37)

Verifica-se, portanto, que a escrita colaborativa e, nomeadamente, a escrita em grande-grupo/turma, parece trazer vantagens ao ensino-aprendizagem da escrita, apesar de ser uma estratégia que carece de uma boa mediação do professor.

3. Intervenção pedagógico-didática

A intervenção pedagógico-didática realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada decorrida na ESGN segue a metodologia de investigação-ação, sustentada no paradigma de formação de professores-investigadores, capazes de transformar continuamente os produtos da sua reflexão decorrente da investigação em ação na sala de aula.

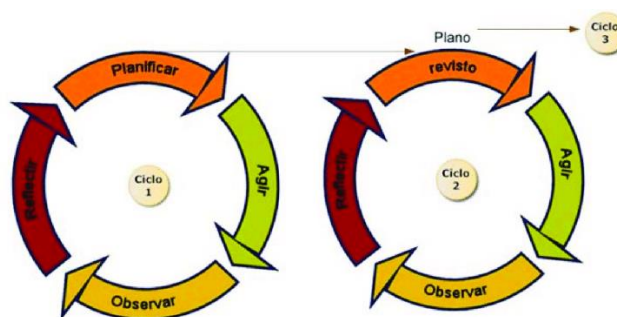
Neste capítulo, abordar-se-á o estudo empírico desenvolvido no ano letivo 2023/2024. Iniciar-se-á este capítulo com uma breve explanação sobre a metodologia científica utilizada, bem como as ferramentas e técnicas de recolha e análise de dados. O mesmo contou com três ciclos de investigação-ação, que serão descritos ao longo deste capítulo, bem como os dados recolhidos e as respetivas reflexões pedagógico-didáticas. No final do capítulo, apresentar-se-á uma reflexão acerca do plano de intervenção implementado.

3.1. Metodologia Científica

Tal como abordado no Capítulo I, o presente relatório apresentará uma investigação-ação, que é uma metodologia investigativa fortemente associada às ciências sociais, nomeadamente, à área da educação. A opção por esta abordagem investigativa na educação prende-se com o facto de esta investigação apresentar uma “natureza essencialmente prática de resolução dos problemas” (Bell, 2008, p. 22).

Assim, esta abordagem tem por base uma combinação permanente entre ação e reflexão crítica, o que permite um equilíbrio entre as dimensões prática e teórica, que se torna essencial quando falamos de educação. Esta abordagem é cíclica, visto que esta investigação pressupõe uma espiral de ciclos, em que cada fase gera possibilidades de mudança que são implementadas e avaliadas, iniciando-se um segundo ciclo, tal como apresentado na seguinte imagem.

Figura 6 – Espiral de ciclos da investigação-ação



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

Quando falamos de uma investigação-ação, o primeiro passo é a identificação de um problema, sobre o qual se irá refletir. Assim, identificado o problema de investigação na turma do 12.ºB, baseado na sua dificuldade na produção escrita, nomeadamente na diferenciação das diferentes características dos vários géneros textuais trabalhados (tal como explicado no subcapítulo 1.3.3.), foram levantadas várias hipóteses e pressupostos de ação e estratégias que visavam a resolução deste problema. Depois, construiu-se um plano de ação, que integra as fases de planificação, ação, observação e reflexão, para ser implementado de acordo com as necessidades reconhecidas no contexto de intervenção (Bell, 2008; Coutinho et al., 2009).

Como poderá ser observado a partir do subcapítulo 3.2., no presente estudo, esta sequência de fases será repetida três vezes, apresentando-se, assim, um plano de ação espiralado de três ciclos de investigação-ação, durante os quais foram analisadas as práticas implementadas de forma a proceder a reajustes na investigação do problema.

3.1.1. Ferramentas e técnicas de recolha e análise de dados

Identificado o problema e delineados os objetivos de investigação (apresentados no capítulo I), segue-se a especificação de ferramentas e técnicas de recolha e análise de informação empírica mais apropriadas, no sentido de examinar com mais distanciamento e mais eficazmente os efeitos que a prática letiva surtiu. Neste sentido, foram utilizadas, neste estudo, diferentes ferramentas e técnicas de recolha e análise de dados de modo a alcançar, segundo Bell (2008), um “leque” de dados o mais representativo possível, que forneça as respostas aos problemas em estudo.

Em primeiro lugar, tal como acontecera com a identificação da problemática em estudo, durante a execução dos ciclos investigativos, a observação não estrutural revelou-se fundamental para obter informações sobre comportamentos, atitudes e respostas em momentos da aula que se consideraram oportunos (Fortin, 2009). Estas observações foram registadas no diário de investigadora, como notas de campo, durante e depois da intervenção, nas quais foi feita não só a descrição da prática letiva, como também se apresentou um comentário reflexivo acerca das aulas. Assim, registou-se a reflexão da professora sobre as atitudes e a participação dos alunos, mas também a reflexão que fez sobre a sua própria prática, registando problemas e possíveis alternativas.

Para além da observação direta das aulas e os consequentes registos no diário da investigadora, a presente investigação apresenta também a análise qualitativa dos textos dos alunos realizados durante os ciclos investigativos, uma vez que o objetivo era compreender a evolução da produção escrita dos alunos. Esta análise realizou-se através de várias leituras atentas e sucessivas dos textos, de modo a ser garantido um escrutínio seguro e minucioso. Durante este procedimento, foi preenchida uma grelha de avaliação dos textos, tendo por base critérios de correção dos textos, baseados nos critérios de correção do Exame Nacional (apresentadas em anexo).

Num momento final da investigação, foi solicitado aos alunos o preenchimento de um questionário, com o propósito de recolher respostas dos alunos relativamente à sua perceção acerca da utilidade das atividades de escrita colaborativa propostas para melhorar a sua produção escrita. Estas respostas aos inquéritos foram analisadas em correlação com a análise dos dados recolhidos dos textos dos alunos, bem como com os registos do diário da investigadora, permitindo, assim, uma visão mais consistente da investigação em curso.

Tendo em conta as características de uma investigação-ação, a análise dos dados será realizada maioritariamente utilizando uma metodologia qualitativa; no entanto, existirá também a utilização de uma metodologia quantitativa. A utilização em primazia da metodologia qualitativa é justificada, em grande instância, pelo facto de o investigador estar circunscrito ao ambiente de investigação, intervindo no mesmo, e, como tal, é-lhe

exigida uma capacidade descritiva e interpretativa do próprio processo de investigação (Bodgan & Biklen, 1994), existindo, simultaneamente, uma dificuldade evidente em reduzir a expressões quantitativas os vários momentos do processo.

3.1.2. Objetivos da investigação

Na investigação explanada neste trabalho, tal como já referido anteriormente, foram realizados três ciclos de investigação-ação, que tiveram como principal objetivo o desenvolvimento da produção escrita dos alunos da turma do 12.ºB, através de atividades de escrita colaborativa. Partindo deste objetivo geral, foram delimitados objetivos específicos que orientaram a investigação-ação:

- promover atividades de escrita em grande-grupo/turma, com vista ao melhoramento da produção escrita dos alunos do 12.º ano;
- distinguir os géneros textuais a trabalhar (apreciação crítica e texto de opinião);
- redigir apreciações críticas e textos de opinião, respeitando as marcas de género.

Como tal, no final da intervenção pedagógica, como resultado da intervenção da professora-investigadora, esperava-se que os alunos:

- compreendessem a escrita como um processo;
- identificassem as principais características da apreciação crítica;
- identificassem as principais características do texto de opinião;
- identificassem aspetos que permitissem aproximar e distinguir os dois géneros textuais em estudo;
- escrevessem apreciações críticas, redigindo com desenvoltura, consistência e correção;
- escrevessem textos de opinião, redigindo com desenvoltura, consistência e correção.

3.2. Plano de Ação

O plano de ação do projeto realizado durante a PES ao longo do ano letivo 2023/2024 corresponde à lecionação de três ciclos supervisivos, realizados ao longo do segundo semestre. No decorrer da PES, e tendo em conta o projeto realizado, preparou-se um ciclo de investigação complementar, realizado na turma do 11.º ano, de forma a testar e compreender a transversalidade do projeto de investigação, estendendo-o a uma turma com características intrínsecas diferentes. Como tal, o presente relatório contará com a descrição dos três ciclos de investigação-ação, lecionados na turma 12.ºB, e a descrição do ciclo complementar, tal como apresentado na seguinte tabela.

Tabela 4 – Plano de ação traçado para o ano letivo 2023/2024

	1.º ciclo de IA	2.º ciclo de IA	3.º ciclo de IA	Ciclo complementar
Data	19 janeiro 2024	21 março 2024	23 maio 2024	30 abril 2024
Duração	100 minutos	100 minutos	50 minutos	100 minutos
Turma	12.º B	12.ºB	12.ºB	11.ºF
Temática	Apreciação crítica	Texto de opinião	Sistematização dos géneros textuais	Apreciação crítica
Atividades realizadas	Apresentação das principais características da apreciação crítica. Realização de uma planificação de uma apreciação crítica em grande-grupo turma. Realização de uma apreciação crítica em grande-grupo turma. Realização de uma apreciação crítica (individualmente, no dia 6 fevereiro).	Apresentação das principais características do texto de opinião. Realização de uma planificação de um texto de opinião em grande-grupo turma. Realização de um texto de opinião em grande grupo turma. Revisão do texto elaborado pela turma. Realização de um texto de opinião (individualmente, no dia 9 abril).	<i>Brainstorming</i> das principais características de cada género textual. Realização de um quadro esquema do que aproxima e do que afasta os dois géneros textuais. Preenchimento de um questionário de avaliação das atividades.	Apresentação das principais características da apreciação crítica. Realização de uma planificação de uma apreciação crítica em grande-grupo turma. Realização de uma apreciação crítica em grande-grupo turma. Realização de uma apreciação crítica (individualmente).

Modo de recolha de dados	Observação direta dos alunos e registos no diário da investigadora.	Observação direta dos alunos e registos no diário da investigadora.	Observação direta dos alunos e registos no diário de investigador.	Observação direta dos alunos e registos no diário da investigadora.
	Análise documental dos textos realizados em grande-grupo e individualmente pelos alunos.	Análise documental dos textos realizados em grande-grupo e individualmente pelos alunos.	Análise documental dos esquemas realizados com os alunos.	Análise documental dos textos realizados em grande-grupo pelos alunos.
			Análise de conteúdo do inquérito por questionário feito aos alunos.	

Fonte: Elaboração própria

Nos subcapítulos apresentados a seguir, serão descritas, com maior desenvoltura, as atividades realizadas em cada ciclo de investigação-ação, bem como serão apresentados os dados recolhidos acerca do desempenho dos alunos nas atividades e dos textos recolhidos. Apresentar-se-ão, ainda, reflexões sobre os dados recolhidos.

3.2.1. 1.º ciclo de investigação-ação

O primeiro ciclo de investigação-ação deste projeto, implementado na turma do 12.ºano, realizou-se no dia 19 de janeiro de 2024, num bloco de 100 minutos. O conteúdo programático em estudo, na presente data, era os Contos Contemporâneos, nomeadamente o estudo do conto “George”, de Maria Judite de Carvalho.

Este primeiro ciclo de investigação abordou o género textual da apreciação crítica, que tinha sido um dos géneros textuais que a professora titular apresentara como uma das maiores dificuldades dos alunos. Neste ciclo investigativo, foi introduzida pela primeira vez a estratégia a ser trabalhada com os alunos: a escrita colaborativa, que permitiu avaliar a receção da turma a tal estratégia, percebendo-se assim se poderia ou não continuar a ser implementada.

Como tal, no final deste primeiro ciclo investigativo, esperava-se que os alunos fossem capazes de:

- compreender a escrita como um processo;
- identificar as principais características da apreciação crítica;

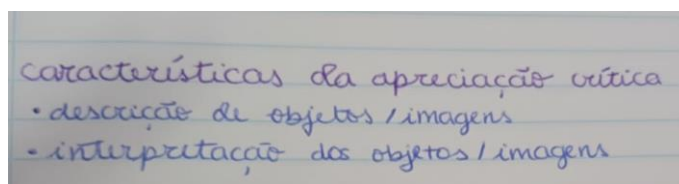
- escrever uma apreciação crítica, redigindo com desenvoltura, consistência e correção.

No próximo subcapítulo serão apresentadas as atividades concretizadas neste ciclo investigativo.

3.2.1.1. Descrição da prática letiva

A aula de 100 minutos correspondente ao primeiro ciclo de investigação iniciou-se com um *brainstorming* retomando aquilo de que os alunos ainda se lembravam sobre as principais características do género textual a ser trabalhado – a apreciação crítica. Esta atividade tinha por objetivo esquematizar os conhecimentos dos alunos sobre a apreciação crítica, sendo estes conhecimentos tomados como ponto de partida para o desenvolver dos passos seguintes. A partir das intervenções dos alunos foi elaborado um esquema no quadro, tal como apresentado na figura seguinte.

Figura 7 – Características da apreciação crítica (intervenções dos alunos)



Fonte: Fotografia dos apontamentos de um aluno.

Percebendo-se que as características apresentadas pelos alunos não eram suficientes para caracterizar este género textual, a mesma foi completada pela entrega de uma ficha de trabalho que apresentava uma esquematização sobre este género textual (tal como apresentado no anexo 1). A ficha de trabalho entregue aos alunos foi lida em voz alta e explanada pela professora, em conjunto com os alunos. Após se perceber que os alunos tinham compreendido as principais características da apreciação crítica, a professora entregou aos alunos uma instrução para a realização de uma apreciação crítica, tal como apresentada na figura seguinte:

Figura 8 – Instrução: apreciação crítica, 12.ºB, escrita colaborativa

Escrita **Apreciação crítica**

1 No «Poema em linha reta», Álvaro de Campos reflete sobre os «campeões em tudo», os «semi-deuses» que não confessam quaisquer defeitos. Num texto bem estruturado, de duzentas a trezentas e cinquenta palavras, escreve uma apreciação crítica do *cartoon* de Osama Hajjaj, que analisa o tema numa perspetiva atual.

O teu texto deve incluir:

- a descrição do objeto apresentado, destacando elementos significativos da composição da imagem;
- um comentário crítico, fundamentando a tua apreciação em, pelo menos, três aspetos relevantes e utilizando um discurso valorativo;
- uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos e em que salientes a ligação entre o *cartoon* e o poema de Álvaro de Campos.



HAJJAJ, Osama (Jordânia), 2021. As Redes Sociais. /Cartoon Movement

Fonte: *Letras em Dia*, 12.º

A instrução foi lida em voz alta pela professora, de forma a esclarecer possíveis dúvidas dos alunos. Após a leitura e esclarecimento de dúvidas quanto à instrução, a professora pediu aos alunos que, em grande-grupo/turma, elaborassem uma planificação para um texto que respondesse a esta instrução. A docente, como guia e moderadora da intervenção, orientou a participação dos alunos para a criação da planificação, que será apresentada no próximo subcapítulo.

Finda a planificação, e após os alunos a terem registado no caderno, a professora pediu que os alunos, mais uma vez em grande-grupo/turma, redigissem o texto que anteriormente planificaram. Mais uma vez o papel da professora passou por moderação da discussão dos alunos, participando para desbloquear alguns entraves ou para ajudar a superar discussões sobre determinado ponto da redação do texto. A concretização textual realizada pelos alunos será apresentada no próximo subcapítulo.

De forma a avaliar a compreensão e a interiorização do exercício realizado neste primeiro ciclo de investigação, cerca de quinze dias após a aula onde se realizou a atividade de escrita colaborativa, a professora pediu aos alunos para, individualmente, responderem à seguinte instrução de uma apreciação crítica. Os alunos procederam à elaboração do texto, individualmente, entregando, no final da aula, os textos para futura correção da professora.

Figura 9 – Instrução: apreciação crítica, 12.ºB, escrita individual

Apreciação crítica

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, faça a apreciação crítica do *cartoon* abaixo apresentado, da autoria de John Holcroft.



<https://arteseemfronteiras.com> (consultado em 05 de janeiro de 2024)

O seu texto deve incluir:

- a descrição do objeto apresentado, destacando elementos significativos da composição da imagem;
- um comentário crítico, fundamentando a sua apreciação em, pelo menos, três aspetos relevantes e utilizando um discurso valorativo;
- uma comparação, adequada, com o fenómeno heteronímico pessoano;
- uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos.

Fonte: Elaboração própria

3.2.1.2. Dados recolhidos

Ao longo do primeiro ciclo de investigação-ação, foram feitos registos no diário da investigadora, relacionados com a participação dos alunos nas atividades propostas, bem como o seu desempenho nas mesmas. Na tabela seguinte encontram-se apresentados os registos mais importantes feitos no diário da investigadora nesta aula.

Tabela 5 – Dados do diário da investigadora no 1.º ciclo de IA

Registos do diário da investigadora
1. Relativamente à atividade inicial de <i>brainstorming</i> existiu um conjunto de alunos que participaram ativamente e com entusiasmo. Os alunos que participaram na atividade revelaram que já não se lembravam de muita coisa sobre o género textual apreciação crítica, revelando que tinham alguma dificuldade em compreender. Os alunos fizeram comentários tais como: “A apreciação crítica é aquele texto em que temos de descrever uma imagem e depois dizer o que ela significa.”; “Eu nunca sei se neste tipo de texto devo ou não dar a minha opinião.”; “Quando diz crítica, quer dizer o quê?”. À medida que as principais características foram sendo ditas, e consequentemente registadas no quadro, os alunos revelaram que não sabiam mais o que dizer, demonstrando conhecer poucas das características deste género textual.
2. O segundo momento da aula caracterizou-se pela apresentação de uma ficha de trabalho que completava a caracterização deste género textual. Após a leitura da ficha dos trabalhos, alguns alunos comentaram como lendo conseguiam perceber a importância destas características, mas que nunca se tinham apercebido das mesmas nos seus exercícios de escrita.

Durante esta atividade, os alunos fizeram comentários tais como: “Então, neste texto, existe espaço para a minha opinião?”; “Eu nunca tinha percebido aquilo do ‘discurso valorativo’ que aparecia na instrução e agora já faz sentido.”

3. Após a leitura do exercício de escrita, pediu-se aos alunos a realização de uma planificação em grande-grupo/turma. A primeira questão levantada pelo conjunto de alunos foi como é que iriam planificar, ou seja, qual seria o modelo utilizado para planificação. Os alunos chegaram ao consenso de apresentar uma planificação esquemática por pontos. As intervenções para a construção da planificação foram mais uma vez centradas num grupo de alunos, apesar dos pedidos por parte da professora estagiária para a intervenção de outros alunos. Durante a realização desta atividade, os alunos revelaram algumas dificuldades quanto à construção de um comentário crítico e ao uso de um discurso valorativo. A professora estagiária, de forma a colmatar esta dificuldade apresentada pelos alunos, apresentou um exemplo, sendo que a partir dos mesmos, os discentes foram capazes de acabar a planificação do texto.

4. Terminada a planificação, e tendo os alunos chegado a um consenso sobre o que incluir no texto, a professora estagiária pediu aos discentes a textualização, mais uma vez sendo este exercício realizado em grande-grupo/turma. Tal como acontecera anteriormente, apenas um grupo de alunos participou de forma ativa e entusiástica, no entanto, a pedido da docente, mais alunos foram participando na construção do texto. Esta construção envolveu alguma discussão entre os alunos, sendo necessária a intervenção da docente para ajudar a progredir a textualização.

Esta construção do texto por parte dos alunos realizou-se através da participação dos alunos com sugestões de frases ou expressões que completassem a concretização do texto. Assim, os alunos ditavam em voz alta aquilo que queriam ver presente no seu texto, sendo que cada frase era submetida à aprovação da restante turma. À medida que iam progredindo na textualização, os alunos reviam o que haviam escrito, fazendo, por vezes, pequenas alterações com o objetivo de construir um texto coeso e coerente. Estas pequenas alterações feitas pelos alunos tinham, ainda, por objetivo construir um texto com qualidade gramatical e lexical, pelo que foram feitas revisões da sintaxe e eliminadas repetições lexicais existentes no texto.

A escrita de um texto através desta metodologia leva, por vezes, a pequenas discussões e impasses, que foram resolvidos com a intervenção da professora, para que pudessem continuar a produção escrita.

Fonte: Elaboração própria

Tal como referido no subcapítulo anterior, os alunos realizaram uma atividade de escrita colaborativa, com o objetivo de, em grande-grupo turma, compreenderem o processo de escrita de uma apreciação crítica. Assim, as imagens que se seguem apresentam-nos a planificação e o texto elaborados em grande-grupo/turma.

Figura 10 – Planificação em grande-grupo/turma da apreciação crítica, 12.ºB

Planificação – Apreciação crítica	
Introdução: <i>As Redes Sociais</i> , Osama Hajjaj, 2021, Jordânia	
Desenvolvimento:	
1-	Descrição objetiva do <i>cartoon</i> - centro (em destaque) – logótipo do Facebook com o formato de uma porta - lado esquerdo – pintainhos amarelos e pequenos - lado direito – dois galos, grandes e agitados - fundo – gradação da cor cinzenta
2-	Análise e interpretação do <i>cartoon</i> - símbolo do Facebook representa as redes sociais de forma global (título do <i>cartoon</i>) - contraste dos pintainhos e galos: pintainhos representam a inocência e a calma; os galos representam a agressividade, o estar chateado - as redes sociais transformam o estado de espírito das pessoas - crítica → o anonimato aparente das redes sociais potencia uma atitude agressiva nas pessoas
3-	Comentário crítico - cartoonista consegue passar a mensagem, através do <i>cartoon</i> , criticando o papel das redes sociais
Conclusão: <i>cartoon</i> passa a imagem clara de que as redes sociais transformam as pessoas	

Fonte: Transcrição do registo de um aluno

Figura 11 – Textualização em grande-grupo/turma da apreciação crítica, 12.ºB

Textualização Apreciação Crítica – 12.º B
O <i>cartoon</i> apresentado do cartoonista Osama Hajjaj intitula-se <i>As Redes Sociais</i> e foi feito em 2021, na Jordânia. <i>As Redes Sociais</i> apresenta-nos, em papel de destaque, o logótipo do Facebook como uma porta. Do lado esquerdo da porta, vemos uma fila de pintainhos, pequenos e de cor amarela. Do outro lado, podemos ver um conjunto de galos grandes e agitados. O fundo do <i>cartoon</i> apresenta-se com uma cor acinzentada. Na minha opinião, o logótipo do Facebook representa as redes sociais, num sentido mais amplo, tal como o título do <i>cartoon</i> parece indicar. Assim, pode-se assumir que a crítica do cartoonista parece alargar-se às consequências do uso das redes sociais, em geral. Desta forma, a porta que aparece na base do logótipo parece transmitir a ideia de um portal que separa duas dimensões, sendo que a sua passagem é irreversível. Tal como referido anteriormente, do lado esquerdo da porta (e por isso antes da passagem pela mesma) vemos um conjunto de pintainhos, que representam a inocência e a calma. Do lado direito (já depois da porta) vemos um conjunto de falos com um ar zangado, indignado e agressivo. Assim, o contraste no tamanho e na atitude destes dois animais parece acentuar uma passagem abrupta da inocência para uma maturidade agressiva. Esta representação de Osama Hajjaj é muito clara e expressiva, apresentando uma metáfora da nossa atualidade. As redes sociais são, hoje em dia, um meio de transformação do estado de espírito das pessoas. O anonimato dado pelas redes sociais potencia uma atitude agressiva nas pessoas. Como tal, quem frequenta estes meios e se compara com os outros que ali se mostram como seres perfeitos, sente-se, frequentemente, insuficiente. O <i>cartoon</i> apresentado transmite eficazmente a mensagem pretendida, criticando o papel das redes sociais como um todo no mundo atual. Em suma, <i>As Redes Sociais</i> de Osama Hajjaj transmite uma imagem clara da influência das redes sociais nas pessoas, evidenciando o seu caráter negativo.

Fonte: Transcrição do registo de um aluno

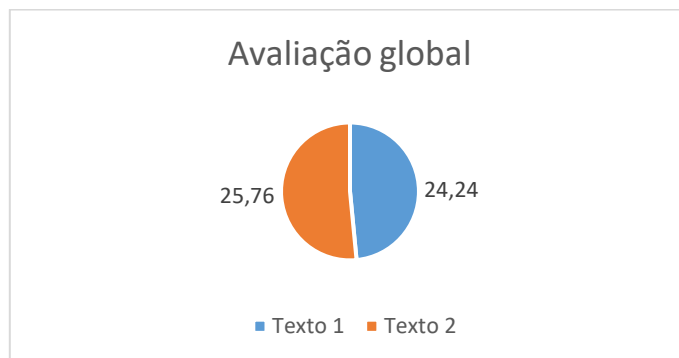
Para além de se compreender a receção da estratégia com a turma, é fundamental perceber se a atividade nutriu efeito nas produções escritas dos alunos. Como tal, foram recolhidas apreciações críticas feitas individualmente pelos alunos pré e pós intervenção. Os textos realizados individualmente pelos alunos foram corrigidos e analisados segundo os critérios de correção de Exame Nacional, tal como apresentados em anexo (ver anexo 3).

Assim, para se verificar se os alunos tinham ou não conseguido melhorar a sua escrita, foram feitas análises em comparação de dois textos: o texto 1, realizado pelos alunos antes da intervenção (a instrução pode ser observada no anexo 2) e o texto 2, realizado quinze dias após a intervenção. Estas análises em comparação, em primeiro lugar, foram feitas segundo a classificação média da turma (tendo em conta a correção segundo critérios do exame nacional), depois, a comparação dos parâmetros do texto 1 com os parâmetros do texto 2, e, por fim, uma comparação da avaliação global de cada aluno nos dois textos.

Antes de se iniciar a referida comparação de valores, é importante ressaltar que para a análise de dados foram apenas recolhidos textos de dezassete alunos da turma, uma vez que não foi possível contar com a presença de cinco alunos nas três aulas onde foram feitas as atividades.

Iniciando-se por uma comparação global da classificação da turma nos dois textos, foi possível perceber que existiu uma ligeira melhoria do seu desempenho. No texto 1, a turma conseguiu uma média de 24,24 num total de 44 pontos possíveis e no texto 2, esta média subiu para 25,76. Esta ténue melhoria da avaliação global dos textos permite-nos inferir que, apesar de os alunos melhorarem alguns aspetos dos seus textos, não foram capazes de compreender na globalidade a construção deste género de texto, existindo falhas ainda muito presentes na apresentação de um comentário crítico, como será abordado posteriormente. É, também, possível explicar este ténue desenvolvimento tendo em conta o segundo parâmetro em avaliação, sendo que os alunos regrediram no mesmo. Isto pode ser explicado pela dificuldade da temática apresentada nos textos, tal como será explicado mais à frente no presente capítulo.

Gráfico 2 – Média global da avaliação das apreciações críticas

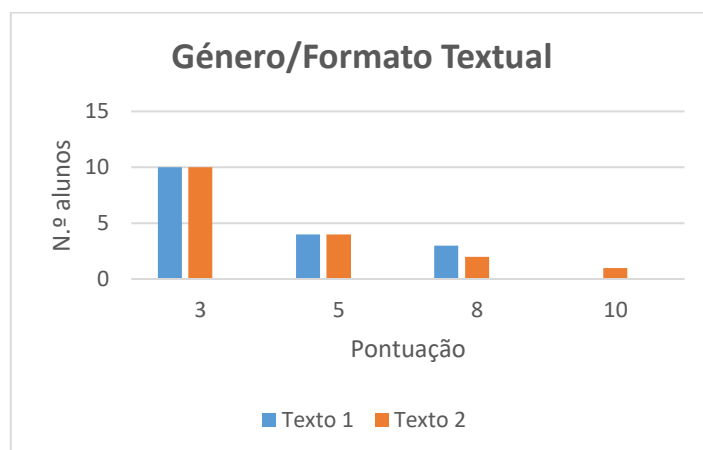


Fonte: Elaboração própria

Agora, na comparação de resultados tendo por base quatro parâmetros de avaliação, correspondentes aos parâmetros de avaliação do Exame Nacional (apresentados em anexo), foi possível perceber que na globalidade existiu uma melhoria, no entanto num dos parâmetros a turma regrediu a sua avaliação.

Analisando o primeiro parâmetro “Gênero/Formato Textual”, foi possível perceber que a turma do 12.ºB conseguiu melhorar, ligeiramente, o seu desempenho, tal como é comprovado pelo gráfico a seguir apresentado. No primeiro texto, a turma conseguiu uma média de 4,35 (em 10 pontos possíveis) e no segundo texto conseguiu melhorar a mesma para 4,47. Ao analisar-se os textos, foi possível perceber que o principal erro cometido neste parâmetro foi a não realização correta de um comentário crítico, respeitando o uso de um discurso valorativo. Este foi um dos aspetos que foi identificado como uma das principais dificuldades dos alunos ao respeitar este género textual e, mesmo após a atividade de escrita colaborativa, os alunos continuaram a apresentar dificuldade em compreender a importância deste aspeto na realização de uma apreciação crítica.

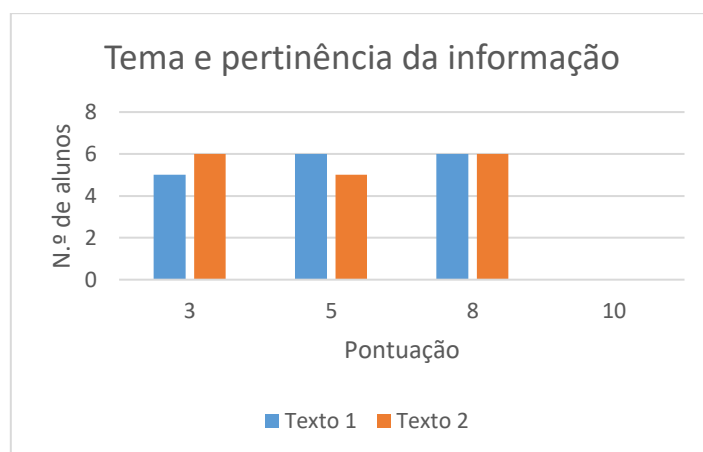
Gráfico 3 – “Gênero/Formato Textual” nas apreciações críticas



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao parâmetro “Tema e pertinência da informação”, a turma do 12.ºB apresentou um ligeiro retrocesso, tendo passado de uma média de 5,47 (num total de 10 possível) na pontuação, para uma média de 5,35 na pontuação, tal como comprovado no seguinte gráfico. Este ligeiro retrocesso poderá ser explicado pela complexidade temática diferente apresentada nos textos, podendo ter existido menor segurança por parte dos alunos ao abordar a temática do segundo texto.

Gráfico 4 – “Tema e pertinência da informação” nas apreciações críticas

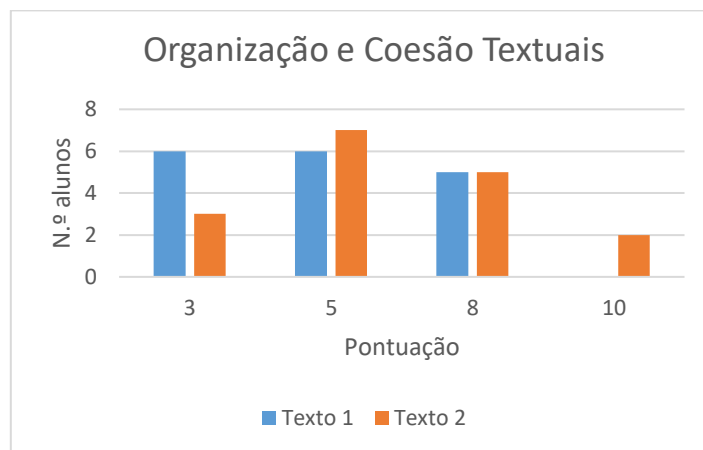


Fonte: Elaboração própria

No terceiro parâmetro, relativo aos aspetos da organização e coesão do texto, a presente turma conseguiu apresentar uma evolução do seu desempenho, sendo que os alunos conseguiram apresentar uma média de 6,11 num total de 10 possíveis

(relativamente superior à média da pré-intervenção – 5,17), tal como comprovado pelo seguinte gráfico.

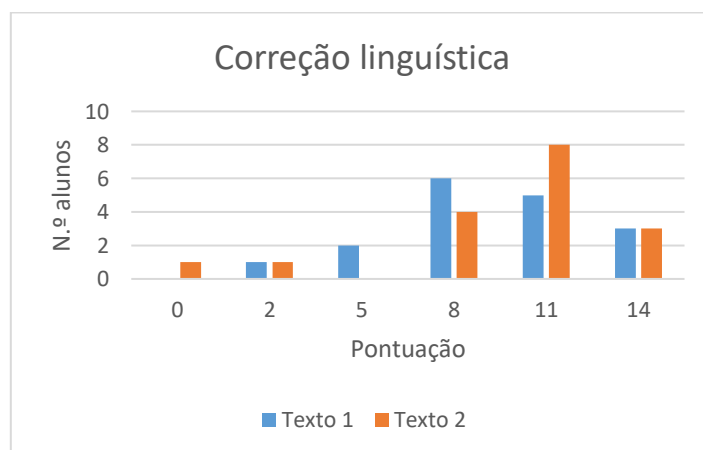
Gráfico 5 – “Organização e Coesão Textuais” nas apreciações críticas



Fonte: Elaboração própria

Por fim, o quarto parâmetro em análise diz respeito aos aspetos de correção linguística. Também neste parâmetro foi possível perceber uma evolução positiva por parte da globalidade da turma, sendo que no segundo texto os alunos conseguiram uma média de 9,64 (num total de 14 pontos), valor ligeiramente superior ao conseguido no primeiro texto (9,23), tal como no gráfico apresentado de seguida.

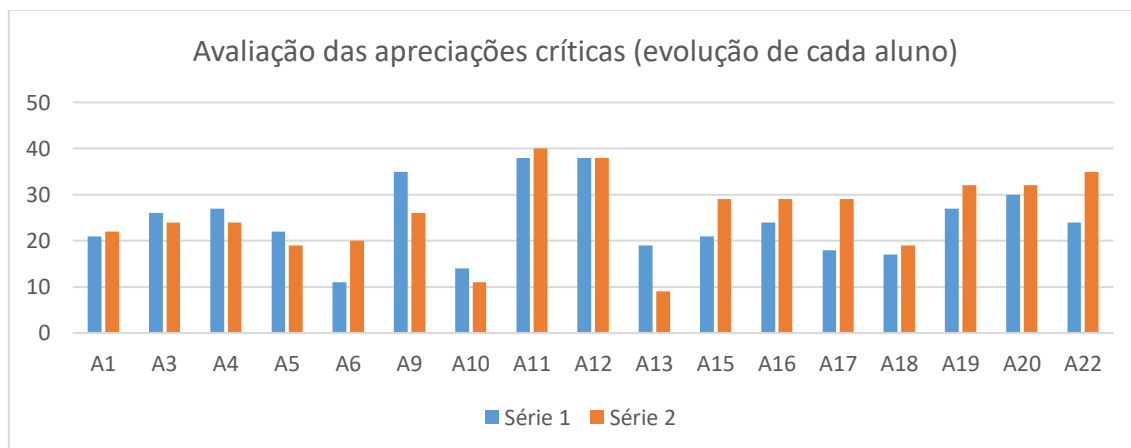
Gráfico 6 – “Correção linguística” nas apreciações críticas



Fonte: Elaboração própria

Por fim, tal como referido anteriormente, será feita uma comparação dos textos elaborados aluno a aluno. Na sua grande maioria, os alunos apresentaram uma ligeira melhoria do primeiro para o segundo texto, tal como apresentado no seguinte gráfico.

Gráfico 7 – Avaliação das apreciações críticas (evolução de cada aluno)



Fonte: Elaboração própria

3.2.1.2.1. Reflexão sobre os dados recolhidos

Através da observação direta realizada durante as atividades deste primeiro ciclo, é importante ressaltar que a estratégia foi bem recebida pelos alunos. Claro que é necessário apontar que nem todos os alunos participaram ativamente durante a aula; no entanto, a generalidade da turma participou na atividade e mostrou-se motivada e interessada na atividade.

Através da análise dos textos foi possível perceber que, na globalidade, a turma apresentou melhorias nas suas produções textuais. Quando observamos o gráfico 7, que nos apresenta a evolução de cada aluno nos diferentes textos, percebemos que cerca de seis dos dezassete alunos baixaram a sua avaliação global. Ao analisar-se mais atentamente estes textos e as suas classificações, percebeu-se que esta diferença se encontra marcada principalmente no parâmetro 2 “Tema e Pertinência da Informação”. Tal como referido anteriormente, poderá explicar-se esta descida na avaliação uma vez que o segundo exercício trata temas considerados pelos alunos mais complexos do que do exercício anterior.

No final da atividade, e após a primeira análise da aula e dos textos elaborados pelos alunos, foi possível compreender que, apesar do ligeiro desenvolvimento, muitos erros continuaram a ser cometidos, nomeadamente quanto à realização de um comentário crítico do objeto. Como tal, pareceu necessária uma atividade final que suprisse esta dificuldade. Percebeu-se, também, que seria oportuno existir uma atividade realizada em grande-grupo/turma que incidisse na terceira etapa do processo da escrita. Como tal, para o segundo ciclo de investigação-ação considerou-se importante investir numa terceira atividade que permitisse aos alunos reverem o seu texto e sistematizarem a aprendizagem do género textual desenvolvido.

3.2.2. 2.º ciclo de investigação-ação

O segundo ciclo de investigação-ação deste projeto foi também implementado na turma do 12.º ano e realizou-se no dia 21 de março de 2024, num bloco de 100 minutos. O conteúdo programático em estudo, na presente data, era a Terceira Parte de *Mensagem* de Fernando Pessoa.

Após uma reflexão sobre o primeiro ciclo supervisivo e, compreendendo que, na globalidade, a estratégia da escrita colaborativa tinha sido bem recebida pelos alunos e tinha conseguido promover uma ligeira melhoria nas produções escritas dos alunos, considerou-se continuar a utilizar esta mesma estratégia, abordando, no entanto, um outro género literário. Compreendendo-se que o 12.º ano é um ano com Exame Nacional e, tendo em conta que grande maioria dos alunos realizaria a prova, foi considerado relevante abordar um género textual avaliado na mesma. Assim, este ciclo de investigação abordou o texto de opinião, sendo também identificado pela professora titular como um dos géneros textuais em que a turma apresentava dificuldades.

Como tal, no final deste primeiro ciclo investigativo, esperava-se que os alunos fossem capazes de:

- compreender a escrita como um processo;
- refletir sobre a importância da revisão no processo da produção escrita;
- identificar as principais características do texto de opinião;

- escrever um texto de opinião, redigindo com desenvoltura, consistência e correção.

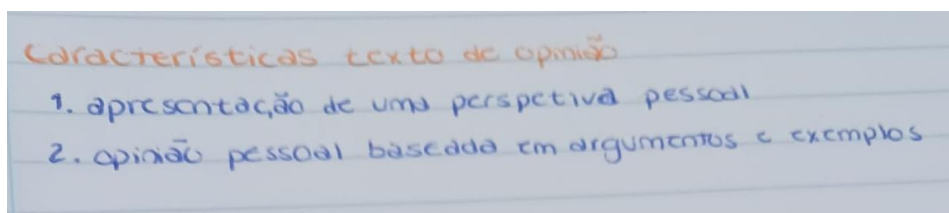
No próximo subcapítulo serão apresentadas as atividades concretizadas neste ciclo investigativo.

3.2.2.1. Descrição da prática letiva

O segundo ciclo de investigação-ação seguiu a mesma estrutura do primeiro ciclo investigativo, apresentando, no final, uma nova atividade que foi considerada essencial após reflexão sobre o primeiro ciclo de investigação. Compreendendo que o texto realizado pelos alunos em grande-grupo/turma poderia ser globalmente melhorado se se dispusesse da possibilidade de os alunos fazerem uma revisão do mesmo, a aula deste ciclo supervisivo foi planeada de forma a que esta última etapa do processo de escrita fosse contemplada.

Assim, este ciclo de investigação-ação correspondeu a uma aula de 100 minutos. Novamente, a aula iniciou-se com um *brainstorming* sobre aquilo de que os alunos ainda se recordavam sobre as principais características do texto de opinião. Tal como acontecera anteriormente, esta atividade tinha por objetivo deixar esquematizadas no quadro as características que os alunos tinham retido como importantes para este género textual, sendo considerado o ponto de partida para o desenvolver das restantes atividades planeadas. A partir das intervenções dos alunos foi elaborado um esquema no quadro, tal como apresentado na figura seguinte.

Figura 12 – Características do texto de opinião (intervenções dos alunos)



Fonte: Fotografia dos apontamentos de um aluno.

Tal como acontecera no primeiro ciclo supervisivo, os alunos apresentaram algumas dificuldades em identificar características suficientes para caracterizar este género textual. Assim, esta caracterização foi completada pela entrega de uma ficha de trabalho que apresentava uma esquematização sobre o texto de opinião (tal como apresentado no anexo 5). A ficha de trabalho entregue aos alunos foi lida em voz alta e explicada pela professora, em conjunto com os alunos. Após os alunos demonstrarem não ter qualquer dúvida quanto à caracterização apresentada sobre o texto de opinião, a professora entregou aos alunos uma instrução referente a um texto de opinião, tal como apresentada na figura seguinte:

Figura 13 – Instrução: texto de opinião, 12.ºB, escrita colaborativa

2. Lê atentamente a seguinte instrução de um exercício de produção escrita e a sua respetiva realização.

Instrução:

“Nunca tantos de nós dirigiram o olhar maioritariamente para baixo. Um olhar focado em pequenos ecrãs que operamos com as nossas mãos e que nos tornam por vezes cada vez mais isolados. Num mundo que é cada vez mais global, mas por vezes tão conectadamente desconetado.”

David Sobral, *Qual É o Nosso Lugar no Universo*, Lisboa, Planeta, 2022, p. 23.

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 posição assumida por David Sobral quanto ao efeito da tecnologia nas relações humanas.

No teu texto:

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

Fonte: *Letras em Dia*, 12.º

De forma a que todos os alunos pudessem esclarecer eventuais dúvidas quanto à instrução apresentada, esta foi lida em voz alta pela professora. Após explicitar as dúvidas surgidas, a docente pediu aos alunos, que em grande-grupo/turma, realizassem uma planificação que respondesse a esta instrução. Tendo em conta o papel do professor em atividades de grande-grupo/turma, a docente apresentou um papel de guia e moderadora, pelo que mediava a participação dos alunos na atividade. Sendo um texto de opinião e que requeria um conjunto de argumentos e exemplos, os alunos

apresentaram várias sugestões (mais do que as duas requeridas pela instrução, contemplando, assim, todos os argumentos apresentados pelos alunos). A planificação elaborada pelos alunos será apresentada no próximo subcapítulo.

Após terminarem a planificação e o registo da mesma nos cadernos, a docente pediu aos alunos que, mais uma vez em grande-grupo/turma, redigissem o texto que planificaram. De todos os argumentos apresentados pelos alunos, foram selecionados dois para serem incluídos na textualização, que será apresentada, também, no próximo subcapítulo. Novamente, o papel da professora passou por moderadora da discussão dos alunos, participando para desbloquear alguns entraves ou para ajudar a superar discussões sobre determinado ponto da redação do texto.

Após a análise do primeiro ciclo supervisivo, considerou-se a falta de um momento final de revisão do texto elaborado pelos alunos. Assim, a docente, nesta aula, reservou um momento da mesma para que os alunos, em grande-grupo/turma, relesem o texto elaborado e encontrassem no mesmo a concretização das características do texto de opinião apresentadas no início da aula.

De forma a avaliar a compreensão e a interiorização do exercício realizado neste segundo ciclo de investigação, cerca de quinze dias após a aula em que se realizou a atividade de escrita colaborativa, a professora pediu aos alunos para, individualmente, responderem à seguinte instrução de um texto de opinião. Os alunos procederam à elaboração do texto, individualmente, entregando, no final da aula, os textos para futura correção da professora.

Figura 14 – Instrução: texto de opinião, 12.ºB, escrita individual

*** GRUPO III**

Para muitas pessoas, o heroísmo exige percorrer um caminho árduo, que implica renúncia e sofrimento.

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

No seu texto:

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

Fonte: IAVE, 2022 (Exame Nacional de Português, 1.ª fase, 2022)

3.2.2.2. Dados recolhidos

Tal como acontecera durante o primeiro ciclo de investigação-ação, neste ciclo supervisivo também foram feitos registos no diário da investigadora, relacionados com a participação dos alunos nas atividades propostas, bem como o seu desempenho nas mesmas. Na tabela seguinte encontram-se apresentados os registos mais importantes feitos no diário da investigadora nesta aula.

Tabela 6 – Dados do diário da investigadora no 2.º ciclo de IA

Registos do diário da investigadora
1. Relativamente à atividade inicial de <i>brainstorming</i> grande parte dos alunos participou ativamente e com grande entusiasmo nesta atividade. Os alunos afirmaram que a principal característica deste texto era o facto de poderem dar a sua opinião pessoal, mas que já não se lembravam de grande parte das características deste género textual. Os alunos fizeram comentários tais como: “Eu sei que temos de dar a nossa opinião, mas nunca sei como justificá-la depois.”; “Na instrução destes textos pede sempre dois argumentos e exemplos, mas eu nunca sei como identificar argumentos.”. À medida que as principais características foram sendo ditas, e consequentemente registadas no quadro, os alunos revelaram que não sabiam mais o que dizer, demonstrando conhecer poucas das características deste género textual.
2. O segundo momento da aula caracterizou-se pela apresentação de uma ficha de trabalho que completava a caracterização deste género textual. Após a leitura da ficha de trabalho, alguns alunos comentaram como faziam sentido as características que completavam a caracterização feita pelos alunos. Durante esta atividade, os alunos fizeram vários comentários, destacando-se o seguinte comentário como a principal dúvida dos alunos: “Eu compreendo teoricamente o que isto significa. Mas a minha grande dúvida passa por distinguir argumento de contra-argumento e exemplo.”. Percebendo a dificuldade dos alunos em compreender o conceito de argumento e contra-argumento, apresentou-se os conceitos, exemplificando os mesmos com textos de opinião. Assim, num primeiro

momento, aponte o argumento e exemplo num texto de opinião projetado. Posteriormente, num segundo momento, pedi aos alunos que identificassem o argumento e o respetivo exemplo, num outro texto de opinião utilizado como modelo. Apesar de num primeiro momento, os alunos possuírem alguma dificuldade em identificar argumentos e exemplos, ao fim de alguns exemplos eram capazes de o fazer sem dificuldade.

3. Após a leitura do exercício de escrita, pediu-se aos alunos a realização de uma planificação em grande-grupo/turma. A primeira questão levantada pelo conjunto de alunos foi como é que iriam planificar, ou seja, qual seria o modelo utilizado para planificação. Os alunos chegaram, novamente, ao consenso de apresentar uma planificação esquemática por pontos. As intervenções para a construção da planificação foram mais uma vez centradas num grupo de alunos, apesar dos pedidos por parte da professora estagiária para a intervenção de outros alunos. Tratando-se de um texto de carácter argumentativo, e que depende de uma opinião pessoal, a professora, de forma a auxiliar o trabalho dos alunos, pediu-lhes que, ao planificar, apresentassem os vários argumentos dados pelo grupo de alunos, de modo a que todos pudessem ter voz neste momento. Como alguns argumentos poderiam ser encaixados noutros, por apresentarem significados muito semelhantes, a turma concordou em agrupar os argumentos em quatro: dois argumentos e dois contra-argumentos.

4. Terminada a planificação, e tendo os alunos chegado a um consenso sobre o que incluir no texto, pediu-se aos discentes a textualização, mais uma vez sendo este exercício realizado em grande-grupo/turma. Os alunos concordaram em utilizar um argumento e um contra-argumento no texto, sendo votado os dois a serem usados. Grande maioria da turma participou de forma ativa e entusiástica, no entanto, a meu pedido, mais alunos foram participando na construção do texto. Esta construção envolveu alguma discussão entre os alunos, sendo necessária a intervenção da docente para ajudar a progredir a textualização.

Tal como acontecera anteriormente, este processo de construção coletiva pressupõe a participação dos alunos, de forma a que estes indiquem as frases ou expressões que pretendem ver apresentadas nos seus textos. Assim, os alunos apresentavam sugestões que eram transcritas no quadro e aprovadas pela turma, sendo sempre sujeitas a alterações posteriores, procurando que o texto fizesse sentido globalmente.

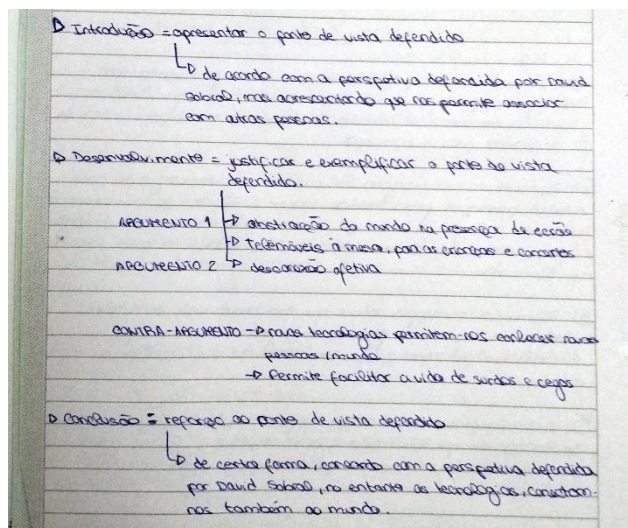
5. Compreendendo a necessidade de um momento que contemplasse a terceira etapa do processo de escrita, foi proposto aos alunos uma revisão do texto elaborado pelos mesmos. Assim, após terminarem a redação do texto nos seus cadernos, foi pedido aos alunos que relesem o mesmo e apresentassem propostas de revisão. Após terem sido feitas algumas alterações, que permitiram corrigir algumas repetições e adequar alguns conectores textuais, os alunos afirmaram estar satisfeitos com o texto produzido.

De forma a sistematizar a atividade, foi pedido aos alunos que encontrassem exemplos no seu texto das características correspondentes a este género textual abordadas no início da aula. Assim, um grupo relativamente restrito de alunos participou ativamente, dando exemplos do seu texto que comprovassem que conseguiram concretizar as características no texto colaborativo.

Fonte: Elaboração própria

Mais uma vez, e considerando-se a estratégia implementada no primeiro ciclo de investigação-ação adequada e vantajosa, os alunos voltaram a realizar uma atividade de escrita colaborativa, com o objetivo de, em grande-grupo turma, compreenderem o processo de escrita, desta vez, de um texto de opinião. Assim, as imagens que se seguem apresentam-nos a planificação e o texto elaborados em grande-grupo/turma.

Figura 15 – Planificação em grande-grupo/turma do texto de opinião, 12.ºB



Fonte: Fotografia do registo de um aluno

Figura 16 – Textualização em grande-grupo/turma do texto de opinião, 12.ºB

Textualização Texto de Opinião – 12.º B
A reflexão apresentada por David Sobral apresenta-nos uma perspetiva sobre a crescente dependência da tecnologia e o seu efeito nas relações humanas. Se, por um lado, concordo com a perspetiva do autor de que, embora a tecnologia tenha trazido benefícios, também nos tornou “conectadamente desconectados”; por outro, também acredito que as tecnologias nos permitem contactos que anteriormente eram impensáveis. Primeiramente, a tecnologia, especialmente a Internet, tem o potencial de nos isolar, apesar de nos conectar com o mundo. Por exemplo, é comum vermos pessoas em restaurantes ou cafés, absortas nos seus telemóveis ou <i>tablets</i>, ignorando a companhia física que se encontra à sua volta. Assim, este comportamento demonstra-nos como a tecnologia consegue criar uma barreira nas interações humanas. No entanto, por outro lado, a tecnologia permite-nos comunicar com pessoas que, de um outro modo seria impossível. Tome-se como exemplo, o facto de a comunidade surda poder comunicar à distância. Sem a possibilidade de fazerem videochamadas, as pessoas surdas possuíam grande dificuldade em comunicar com familiares ou amigos que se encontravam à distância, isolando, desta forma, estas pessoas. Desta forma, este exemplo, permite-nos perceber, que, apesar de, por vezes, nos isolar, a tecnologia, é também essencial para dar a possibilidade às pessoas de estabelecerem comunicações. Em conclusão, é possível vermos dois lados desta questão. Se, por um lado, a tecnologia nos permite conectar globalmente e dar possibilidade de comunicação àqueles que não a tinham, é também crucial que não permitamos que ela nos desconecte das interações humanas significativas. Assim, por um lado concordo com a perspetiva defendida por David Sobral, mas também percebo as vantagens de conexão que nos são dadas pelas tecnologias. É preciso é encontrar um equilíbrio entre o uso das tecnologias e a interação social humana autêntica.

Fonte: Transcrição do registo de um aluno

Neste segundo ciclo supervisivo, mais do que compreender-se a receção da estratégia com a turma, foi fundamental perceber se a atividade nutriu efeito nas produções escritas dos alunos, nomeadamente quando falamos de um texto de opinião (género textual considerado pelos alunos como o mais complicado). Como tal, foram recolhidos textos de opinião realizados pelos alunos, individualmente, pré e pós intervenção. A instrução do texto de opinião elaborado pré-intervenção pode ser observada no anexo

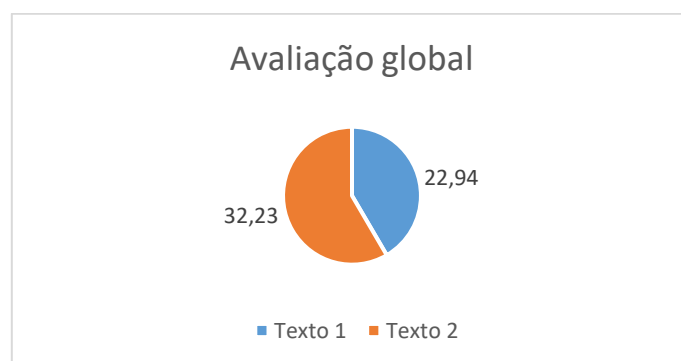
6. Tal como acontecera no ciclo de investigação anterior, todos os textos realizados individualmente pelos alunos foram corrigidos e analisados segundo os critérios de correção de Exame Nacional, tal como apresentados em anexo (ver anexo 7).

Novamente, a análise dos dados foi feita usando comparações dos textos, de três modos distintos: numa primeira fase, a comparação da classificação média da turma no texto 1 com a do texto 2; de seguida, a análise comparativa da classificação por parâmetro do texto e, por fim, uma comparação da avaliação obtida por cada aluno em cada um dos textos.

Antes de se iniciar a referida comparação de valores, é importante ressaltar que para a análise de dados foram apenas recolhidos textos de dezassete alunos da turma, uma vez que não foi possível contar com a presença de cinco alunos nas três aulas onde foram feitas as atividades.

A comparação global da classificação da turma nos dois textos permitiu perceber que existiu uma melhoria substancial do desempenho destes alunos. No texto 1, a turma conseguiu uma média de 22,94 num total de 44 pontos possíveis e no texto 2, esta média subiu para 32,23.

Gráfico 8 – Média global da avaliação dos textos de opinião



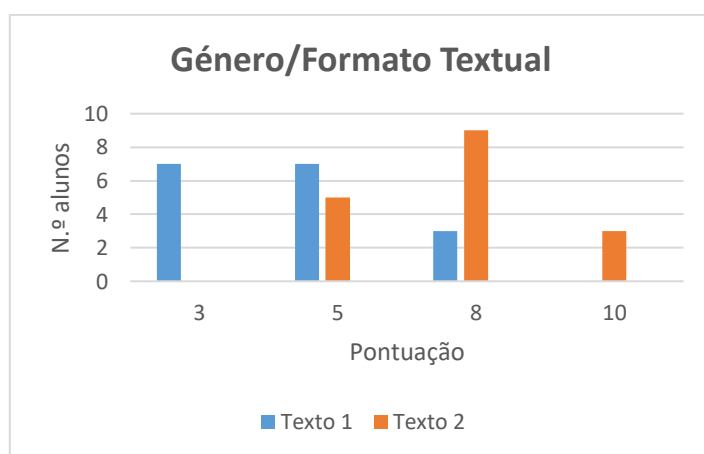
Fonte: Elaboração própria

O segundo momento de comparação de resultados, terá por base a comparação por parâmetros de cada um dos textos. Tal como aconteceu no primeiro ciclo de investigação-ação, serão comparados quatro parâmetros correspondentes aos

utilizados nos critérios de avaliação de Exame Nacional (apresentados em anexo). Nesta análise comparada, foi possível perceber que existiu melhoria relativamente significativa em todos os parâmetros.

Ao analisar-se o primeiro parâmetro “Género/Formato Textual” foi possível perceber que a turma do 12.ºB conseguiu melhorar, substancialmente, o seu desempenho, tal como é comprovado pelo gráfico a seguir apresentado. No primeiro texto, a turma conseguiu uma média de 5 (em 10 pontos possíveis) e no segundo texto conseguiu melhorar a mesma para 7,47. Ao analisar-se os textos pré-intervenção, foi possível perceber que o principal erro dos alunos se concentrava na ausência de argumentos e respetivos exemplos para justificação da sua perspetiva pessoal, sendo que este aspeto foi melhorado por quase todos os alunos, no segundo texto.

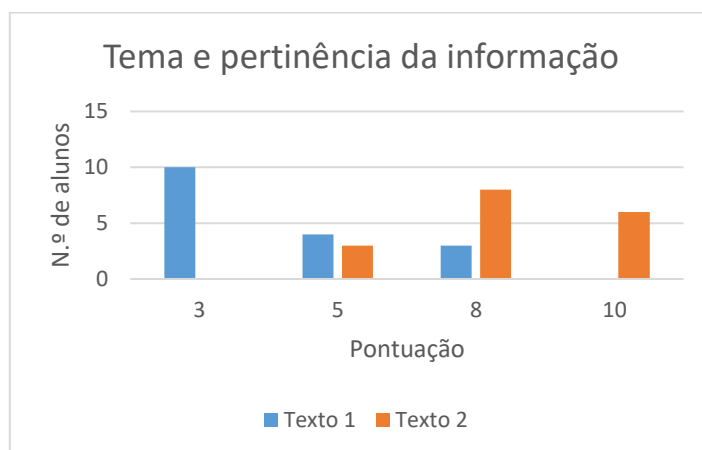
Gráfico 9 – “Género/Formato Textual” no texto de opinião



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao segundo parâmetro “Tema e Pertinência da Informação”, a turma do 12.ºB apresentou, mais uma vez, um progresso significativo, apresentando no primeiro texto uma média de 4,05 (num total de 10) para uma média de 8,17 no segundo texto, tal como comprovado no gráfico seguinte. Este desenvolvimento (que permitiu duplicar a média neste parâmetro) poderá ser explicado pela complexidade temática diferente apresentada nos textos, tendo existido maior dificuldade por parte dos alunos em compreender a temática abordada no texto 1.

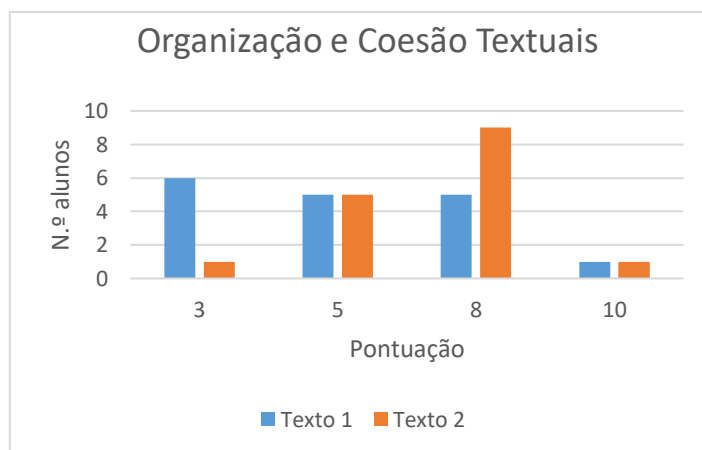
Gráfico 10 – “Tema e pertinência da informação” nos textos de opinião



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao terceiro parâmetro, relativo aos aspetos da organização e coesão do texto, a turma conseguiu apresentar uma evolução do seu desempenho, sendo que os alunos conseguiram apresentar uma média de 6,94 num total de 10 possíveis (superior à média da pré-intervenção – 5,64), tal como comprovado pelo seguinte gráfico.

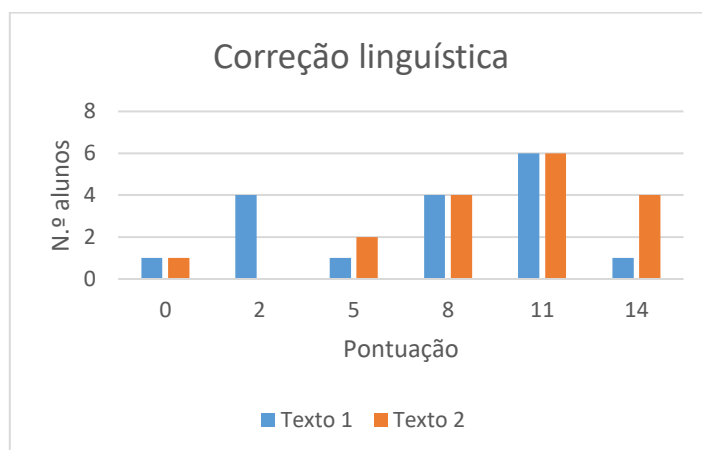
Gráfico 11 – “Organização e Coesão Textuais” nos textos de opinião



Fonte: Elaboração própria

O quarto parâmetro em análise diz respeito aos aspetos de correção linguística. Também neste parâmetro foi possível perceber uma evolução positiva por parte da globalidade da turma, sendo que no segundo texto os alunos conseguiram uma média de 9,64 (num total de 14 pontos), valor significativamente superior ao conseguido no primeiro texto (7,82), tal como no gráfico apresentado de seguida.

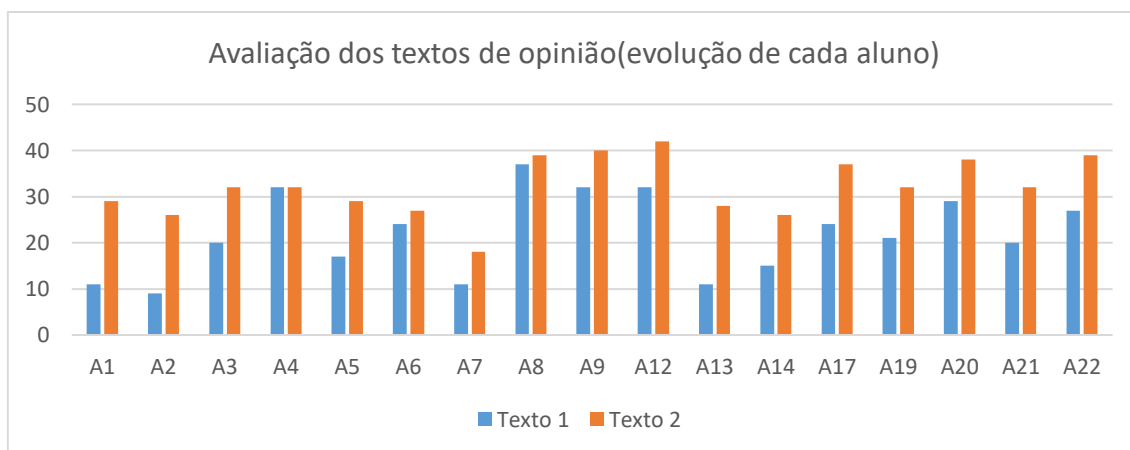
Gráfico 12 – “Correção linguística” nos textos de opinião



Fonte: Elaboração própria

Por fim, a última análise comparativa, tal como referido anteriormente, será feita pela comparação dos textos elaborados aluno a aluno. Grande maioria dos alunos apresentou uma melhoria significativa no seu desempenho do texto 1 para o texto 2, sendo que existiu apenas um aluno (A4), que manteve a avaliação nos dois textos.

Gráfico 13 – Avaliação dos textos de opinião (evolução de cada aluno)



Fonte: Elaboração própria

3.2.2.2.1. Reflexão sobre os dados recolhidos

Através dos resultados apresentados na secção anterior, é importante referir que, mais uma vez, os alunos se mostraram recetivos à estratégia, sendo que, nesta atividade, mais alunos participaram ativamente durante a aula.

Através das diferentes análises comparativas dos textos, foi possível perceber que, na sua globalidade, a turma apresentou melhorias significativas nas suas produções textuais. O principal erro em comum encontrado nos textos era relacionado com a apresentação de argumentos e respetivos exemplos para a justificação da tomada de decisão, que é compreensível, uma vez que os alunos durante a atividade revelaram não saber identificar um argumento. Deste modo, sendo esta questão esclarecida durante a aula, através de uma explicação e posterior identificação de argumentos em textos de opinião, é natural que, aquando da realização do segundo texto, os alunos tenham conseguido, com maior facilidade, apresentar argumentos e exemplos adequados nas suas produções textuais.

Uma nova atividade enquadrada neste ciclo investigativo foi a atividade final de revisão. Acredita-se que esta atividade foi importante, porque, em primeira instância, permitiu aos alunos colmatar e corrigir incorreções presentes no texto. Mas, acima de tudo, esta foi uma atividade considerada importante, porque permitiu aos alunos compreenderem como se materializavam as características abordadas no início da aula na textualização. O facto de no final da aula, os alunos terem sistematizado as diferentes características do texto de opinião e a forma como estas se materializavam na produção textual, permitiu, na minha opinião, uma apreensão mais efetiva das mesmas. Como tal, quando, semanas depois, os alunos escreveram um novo texto, conseguiram evoluir significativamente, o que não acontecera no primeiro ciclo de investigação-ação, uma vez que agora foi-lhes possível colmatar os erros que apresentavam anteriormente.

3.2.3. 3.º ciclo de investigação-ação

O terceiro ciclo de investigação-ação, em relação aos dois ciclos anteriores, teve uma conceção diferente, apresentando-se este ciclo de investigação como um ciclo de súmula do que fora elaborado antes.

Este terceiro ciclo foi implementado na turma do 12.º ano e realizou-se no dia 23 de maio de 2024, num bloco de 50 minutos. Este terceiro ciclo de investigação, tendo por objetivo sistematizar o ensino-aprendizagem dos géneros textuais abordados

anteriormente, centrou-se em atividades de revisão e sistematização das características destes géneros textuais, procurando incentivar os alunos a encontrarem aspetos em comum e aspetos diferenciadores destes dois géneros textuais.

Como tal, no final deste terceiro ciclo investigativo, esperava-se que os alunos fossem capazes de:

- sistematizar as principais características dos dois géneros textuais em estudo.
- identificar aspetos que permitissem aproximar e distinguir os dois géneros textuais em estudo.

No próximo subcapítulo serão apresentadas as atividades concretizadas neste ciclo investigativo.

3.2.3.1. Descrição da prática letiva

A aula foi iniciada com uma atividade de *brainstorming*, que pretendia ser o motor da restante aula. Neste primeiro momento, a docente pediu aos alunos que recordassem as aulas dadas ao longo do semestre sobre escrita e que sistematizassem as características sobre os géneros textuais abordados. A partir das intervenções dos alunos, a docente organizou um esquema no quadro, tal como será apresentado no subcapítulo seguinte.

Após este reavivar de memória dos alunos, a professora incentivou os discentes a encontrarem pontos de aproximação entre os dois géneros textuais, bem como aspetos que afastassem os mesmos. Esta atividade pretendia que os alunos compreendessem que, apesar de os dois textos parecerem muito próximos em alguns aspetos e, por vezes, ter-se tendência a fazer textos semelhantes, os dois apresentam aspetos diferenciadores. Assim, a docente, utilizando as intervenções dos alunos, reproduziu no quadro um esquema apresentando aspetos em comum e aspetos diferenciadores dos dois géneros textuais.

Terminada esta observação dos dois géneros textuais, a professora apresentou dois textos dos géneros supramencionados e, tendo por base as características

anteriormente mencionadas, os alunos tinham de identificar qual o género textual de cada um. Pediu, ainda, aos alunos que apresentassem críticas aos textos apresentados, tendo por objetivo perceber se tinham compreendido a estrutura e as características de cada género textual.

Por fim, para terminar a aula, a professora pediu aos alunos o preenchimento de um questionário que tinha por objetivo uma avaliação das aulas dadas pela professora sobre o domínio da escrita, que será apresentado num outro subcapítulo posterior.

3.2.3.2. Dados recolhidos

Tal como referido no subcapítulo anterior, esta aula apresentou características diferentes das aulas anteriores da investigação-ação. No entanto, tal como acontecera nos momentos anteriores, também esta aula contou com registos no diário da investigadora, efetuados logo que terminou a aula. Estes registos encontram-se relacionados com a participação dos alunos nas atividades propostas, bem como o seu desempenho nas mesmas. Na tabela que se segue, apresenta-se a transcrição dos registos considerados mais importantes do diário da investigadora.

Tabela 7 – Dados do diário da investigadora no 3.º ciclo de IA

Registos do diário da investigadora
1. A atividade de <i>brainstorming</i> que iniciou a aula contou com a participação ativa de um grande grupo de alunos. Num primeiro momento, os alunos foram dizendo várias das características dos textos abordadas em aulas anteriores. Não conseguindo apresentar todas as características abordadas, os alunos recorreram aos apontamentos então recolhidos e facilmente conseguiram colmatar as pequenas falhas encontradas. Durante as intervenções dos alunos, foram feitos alguns comentários e considera-se importante ressaltar: “Eu sei que na apreciação crítica temos de fazer um comentário crítico e no texto de opinião é os argumentos e exemplos.”; “Nos dois tem de aparecer o discurso valorativo”.
2. O segundo momento da aula contou, novamente, com uma atividade que pedia a intervenção dos alunos. Neste momento, foi pedido aos alunos que tentassem encontrar aspetos em comum e aspetos que diferenciavam os dois géneros textuais trabalhados. Ao início, os alunos demonstraram alguma dificuldade em compreender que aspetos poderiam aproximar e distanciar os dois textos, mas após alguma orientação por parte da docente, rapidamente conseguiram apresentar alguns aspetos. É importante ressaltar alguns comentários dos alunos, tais como: “Nos dois temos de dar a nossa opinião e só agora é que me apercebi disso.”; “Num apresentamos uma crítica e no outro justificamos a nossa tomada de posição com argumentos. São maneiras de dar a nossa opinião diferentes.”; “A estrutura dos dois textos é diferente”.

3. Na terceira atividade, foram apresentados diferentes textos dos dois géneros textuais e os alunos teriam de identificar a que género textual pertenciam e apresentar as características que o permitiam afirmar. Num primeiro momento, a participação dos alunos foi diminuta, mas com algum incentivo por parte da docente, os alunos foram participando mais ativamente, apresentando poucas dificuldades em identificar os textos. Houve alguns momentos em que se precipitaram, mas rapidamente conseguiam perceber o erro e facilmente compreendiam quais as características que distinguiam os dois textos. Nos últimos dois textos apresentados (uma apreciação crítica e um texto de opinião), a docente pediu aos alunos que apresentassem uma pequena crítica ao texto. Apesar de as participações se terem restringido a um grupo específico de alunos, contou-se com participações de grande qualidade. Tome-se como exemplo: “Esta apreciação crítica não apresentou um comentário crítico e praticamente não utilizou um discurso valorativo. Se o exercício fosse como aqueles que nós fazemos, não teria cumprido, porque normalmente pede sempre para fundamentar em três aspetos e aqui não foi feito.”; “O texto de opinião apresentado só nos apresenta um argumento, apesar de mostrar dois exemplos.”

Fonte: Elaboração própria

Tal como descrito anteriormente, a aula iniciou-se com uma sistematização das principais características dos dois géneros textuais abordados, de forma a perceber se os alunos tinham conseguido apreender algumas questões abordadas em aulas anteriores. Após se ter percebido que os alunos tinham conseguido apreender grande parte das características dos textos, tornou-se essencial abordar estes géneros textuais de uma forma diferente. Como tal, a professora pediu aos alunos para compararem os dois géneros textuais, apresentando aspetos que aproximassem e distanciassem a apreciação crítica do texto de opinião. As intervenções dos alunos resultaram num esquema no quadro, elaborado pela professora, tal como apresentado na seguinte figura. Apesar de os alunos revelarem alguma dificuldade no início desta atividade, facilmente conseguiram compreender como os dois géneros textuais se aproximavam e se diferenciavam.

Figura 17 – Esquema dos aspetos em comum e aspetos distintos entre texto de opinião e a apreciação crítica

	Apreciação crítica	Texto de opinião
Aspetos em comum	- textos que requerem opinião pessoal - utilização de discurso valorativo	
Aspetos distintos	- apresentação de uma perspectiva crítica perante um objeto/imagem - estrutura: descrição e interpretação do objeto; comentário crítico	- apresentação de um ponto de vista sobre um determinado assunto - estrutura: apresentação da opinião pessoal, justificada com argumentos e exemplos

Fonte: Transcrição do esquema de um aluno

3.2.3.2.1. Reflexão sobre os dados recolhidos

Apresentando este terceiro ciclo de investigação objetivos diferentes, sendo considerado um ciclo de sistematização, os dados recolhidos durante a aula permitiram observar que os alunos tinham conseguido apreender as principais características e a estrutura de cada género textual.

Na atividade em que confrontaram aspetos comuns e diferenciadores dos dois géneros textuais, os alunos rapidamente conseguiram chegar à conclusão de que, em momentos anteriores das suas produções textuais, tinham confundido aspetos dos dois géneros textuais.

Na última atividade realizada nesta aula, no momento de identificação e de apresentação de críticas a textualizações dos dois géneros textuais, foi possível perceber que os alunos, para além de conseguirem identificar características dos géneros textuais estudados, apresentavam também espírito crítico perante os textos demonstrados. Esta capacidade de os discentes criticarem os exemplos apresentados de diferentes textos revela-se extremamente importante no desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos, uma vez que permite reconhecer neles a capacidade de reconhecerem bons “modelos” de escrita. Assim, o facto de conseguirem perceber textualizações menos bem concretizadas permitiu inferir que os alunos conseguiam compreender quais os

objetivos pedidos nas produções destes textos, salientando, assim, o desenvolvimento do seu conhecimento quanto a estes géneros textuais.

3.2.4. Reflexão sobre o processo investigativo

Os três ciclos de investigação-ação implementados na turma do 12.º ano concretizaram-se numa evolução das produções escritas dos alunos. A estratégia da escrita colaborativa, aplicada nesta turma, permitiu que os seus alunos melhorassem as suas produções escritas em diferentes níveis. Numa primeira instância permitiu aos alunos compreenderem a importância de conceber a escrita como um processo, implementando todas as suas subfases. O facto de os alunos planificarem, redigirem e reverem o texto em grande-grupo/turma permitiu aos discentes compreenderem que as três fases do processo de escrita são deveras importantes na conceção de um texto, principalmente, no segundo ciclo supervisivo, quando os alunos melhoraram as suas produções escritas após a revisão. O facto de os alunos elaborarem textos em grande-grupo/turma permitiu também que estes compreendessem as características de cada género textual, bem como a estrutura de cada um dos textos.

A elaboração dos textos em grande-grupo/turma possibilitou, ainda, que os alunos fossem capazes de aprender com os seus pares. O facto de existirem alunos com diferentes capacidades na produção textual, permitiu que os alunos com maiores dificuldades aprendessem por modelagem, identificando quais os passos corretos para a concretização das produções textuais.

A escrita colaborativa permitiu, também, aos alunos desenvolverem espírito crítico. Este espírito crítico foi sendo desenvolvido nas pequenas discussões que os alunos iam tendo para desenvolver a sua textualização, bem como, na atividade final, em que os alunos se demonstraram críticos perante textos produzidos com algumas falhas.

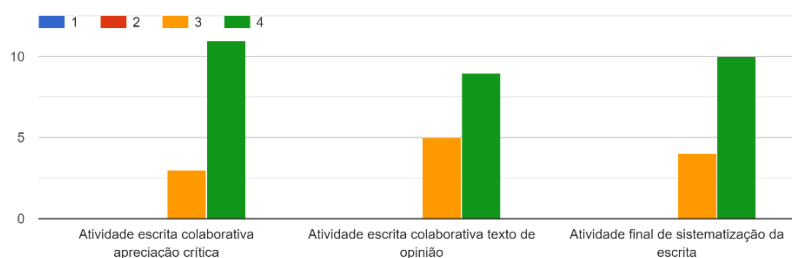
Na última aula com o 12.º ano, foi-lhes pedido o preenchimento de um questionário (ver anexo 9), com o objetivo de compreender, em primeiro lugar, qual a perspetiva dos alunos perante a estratégia implementada e, em segundo lugar, compreender como é

que a estratégia tinha tido impacto, na perspetiva dos discentes, nas suas produções escritas.

No questionário, perguntou-se aos alunos, em primeira instância, se tinham gostado das atividades de escrita colaborativa e porquê, bem como se achavam que esta atividade tinha potenciado a suas competências de escrita. Quanto à primeira questão, 96% dos alunos afirmaram ter gostado das atividades de escrita colaborativa, apresentando como justificações: “Gostei das atividades de escrita porque estimularam a minha criatividade e melhoraram a minha expressão”; “Ajudaram a superar dificuldades”; “Ajuda a desenvolver a escrita”; “Fez com que melhorasse a minha escrita e o meu português, em geral”; “Foram diferentes das que tínhamos realizado em outros anos e ajudaram me a perceber o que eu não compreendia muito bem.”.

De forma a avaliar a perceção dos alunos sobre a utilidade das atividades realizadas durante o ano letivo, foi-lhes pedido que numa escala de 1 (não útil) a 4 (muito útil) avaliassem as atividades, apresentando-se os resultados apresentados no gráfico apresentado. Globalmente, os alunos entenderam que as atividades de escrita desenvolvidas foram úteis; no entanto, a atividade de escrita elaborada no primeiro ciclo de investigação-ação foi aquela que se considerou mais útil. Acredito que esta preponderância em avaliar esta atividade como a mais útil se prende com o facto de os alunos terem sido introduzidos a uma nova estratégia de escrita, bem como pelo facto de terem descoberto fragilidades que não sabiam existir na produção de apreciações críticas. Salienta-se, ainda, que esta avaliação da primeira atividade como mais útil do que a segunda se prende com o facto de os alunos se encontrarem já familiarizados com a estratégia em prática (escrita em grande-grupo/turma), pelo que os estudantes consideraram a segunda atividade menos útil, apesar de esta apresentar diferenças e novos momentos quanto à primeira.

Gráfico 14 – Avaliação da utilidade das atividades de escrita

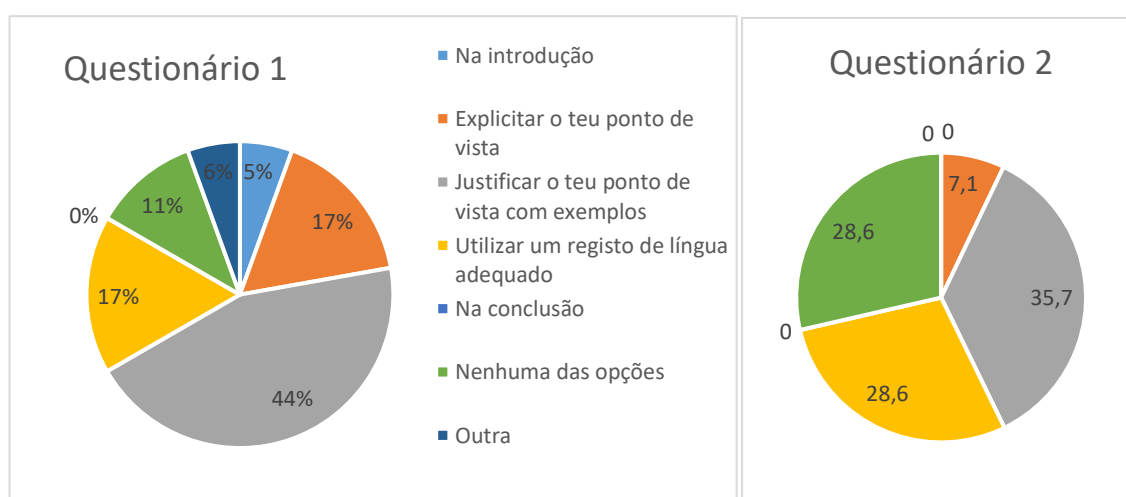


Fonte: Elaboração própria

Tendo sido realizado um questionário no início do ano letivo sobre quais as principais dificuldades dos alunos em cada um dos géneros textuais a trabalhar, no questionário apresentado no final da atividade, colocaram-se as mesmas questões de forma a perceber se estas dificuldades tinham sido ou não colmatadas com as atividades de escrita promovidas.

No primeiro questionário, os alunos apontaram que a sua principal dificuldade em textos de opinião era “justificar o teu ponto de vista com argumentos/exemplos”; já, no segundo questionário, apesar de este continuar a ser o ponto com maior dificuldade, a sua incidência diminuiu de forma significativa, tal como apresentado nos gráficos apresentados.

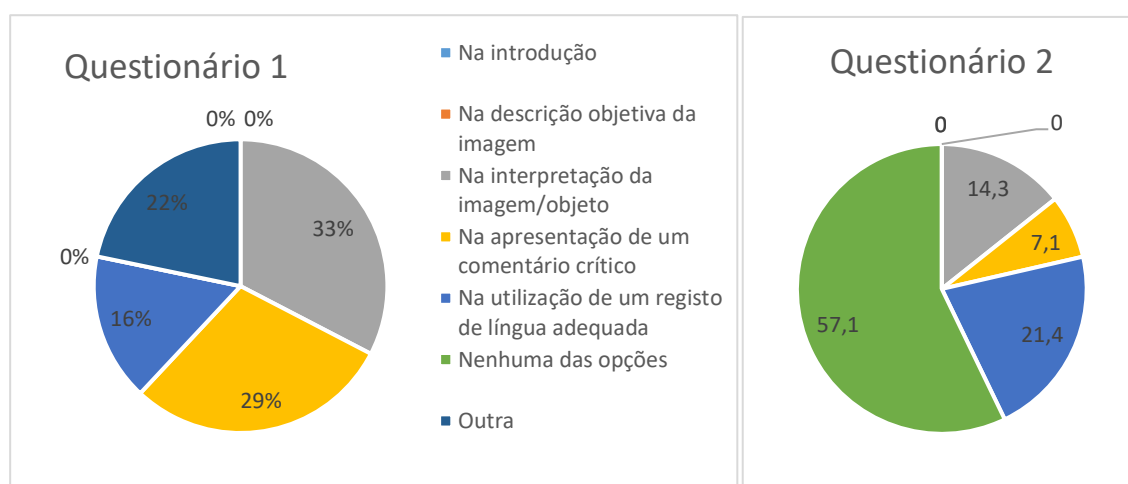
Gráfico 15 – Resultados dos questionários (Maior dificuldade na escrita de textos de opinião)



Fonte: Elaboração própria

Quanto à produção da apreciação crítica, no primeiro questionário, os alunos identificaram como principal dificuldade a interpretação da imagem/objeto seguido da apresentação do comentário crítico. No segundo questionário, a grande maioria dos alunos apontaram que já não apresentavam dificuldades significativas na elaboração deste género textual, sendo que o aspeto que causava maiores dúvidas era a utilização de um registo de língua adequado, tal como apresentado nos seguintes gráficos.

Gráfico 16 – Resultados dos questionários (Maior dificuldade na escrita de apreciações críticas)



Fonte: Elaboração própria

Desta forma, com este instrumento, que sabemos que apresenta alguma subjetividade, foi possível compreender, em primeiro lugar, que os alunos acharam a escrita colaborativa uma atividade interessante e motivadora. Os alunos apresentaram ainda esta estratégia como sendo útil e que os ajudou a melhorar a sua escrita, uma vez que lhes permitiu colmatar as suas dificuldades nas produções escritas destes géneros textuais.

3.2.5. Ciclo complementar

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, a minha terceira regência foi lecionada numa turma diferente da até então, a pedido do professor supervisor. Como tal, esta última regência contou com a leção de 400 minutos na turma do 11.ºF, apresentada no Capítulo I. Este ciclo complementar, implementado na turma do 11.º,

realizou-se no dia 30 de abril de 2024, num bloco de 100 minutos. O conteúdo programático em estudo, na presente data, era o romance *Os Maias* de Eça de Queirós.

Apesar de se já terem sido planeados os três ciclos de investigação-ação na turma do 12.º ano, existindo a oportunidade de lecionar uma regência numa outra turma, acreditou-se ser vantajoso realizar este ciclo de investigação complementar. A realização deste ciclo complementar, que seria em tudo semelhante com o primeiro ciclo de investigação-ação, permitiria compreender se se poderia aplicar a mesma estratégia que fora aplicada no 12.º ano, sem desvios ou alterações, tendo em conta que as duas turmas apresentavam características tão distintas.

À semelhança do que acontecera no primeiro ciclo de investigação, neste ciclo complementar foi abordado o género textual da apreciação crítica. Assim, nesta aula foi apresentada pela primeira vez a estratégia a ser trabalhada com os alunos: a escrita colaborativa. Possuindo esta turma características essencialmente diferentes da turma do 12.º ano, revelou-se pertinente compreender se a estratégia aplicada poderia ser transversal a diferentes turmas.

Como tal, sendo que se procurava perceber a transversalidade da estratégia, a aula planeada para o 11.ºF foi em tudo semelhante à aula preparada no primeiro ciclo de investigação. Desta forma, a aula iniciou-se com um *brainstorming* sobre o que os alunos ainda se lembravam sobre as principais características da apreciação crítica. A partir das intervenções dos alunos foi elaborado um esquema no quadro, tal como apresentado na figura seguinte.

Figura 18 – Características da apreciação crítica (intervenções dos alunos)

Apreciação crítica – Características:
• Texto que tem por objetivo apreciar um objeto artístico • Descrição e interpretação do objeto • Utilização de discurso valorativo

Fonte: Transcrição dos apontamentos de um aluno.

A intervenção dos alunos na presente atividade foi diminuta, existindo grande intervenção por parte da professora para a participação dos alunos. Após se conseguir recolher algumas intervenções dos alunos, percebeu-se que as características apresentadas pelos alunos não eram suficientes para caracterizar este género textual. Como tal, a caracterização da apreciação crítica foi completada pela entrega de uma ficha de trabalho que apresentava uma esquematização sobre este género textual (tal como apresentado no anexo 1), tal como ocorrido no primeiro ciclo de investigação-ação. A ficha de trabalho entregue aos alunos foi lida em voz alta e explanada pela professora, em conjunto com os alunos.

Finda a explicação das principais características do género textual em estudo, a professora apresentou aos alunos uma instrução de uma atividade de escrita, tal como apresentada na seguinte figura.

Figura 19 – Instrução: apreciação crítica, 11.ºF, escrita colaborativa

Apreciação crítica

"Descobriste [...] que a procura de projeção social sem substância é ridícula (quantos Dâmasos Salcedo não existem no *Instagram*?)"

Cabral, Albino, 2018, "Carta ao aluno que não lê Os Maias", *Visão* (Biografia: nº5 (pp. 82-83))

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, faz a apreciação crítica do *cartoon* de Rucke Souza.

O teu texto deve incluir:

- Uma descrição do *cartoon*, destacando elementos significativos da sua composição;
- Um comentário crítico, fundamentando devidamente a tua apreciação e utilizando um discurso valorativo;
- Uma conclusão adequada.



SOUZA, Rucke (Brasil), 2021. *Social networks narcissists*. Cartoonmovement.com

Fonte: *Letras em Dia*, 11.º

Tal como ocorrera nos momentos anteriores, antes de se partir para a textualização da apreciação crítica, a instrução foi lida em voz alta pela professora, de forma a esclarecer possíveis dúvidas dos alunos. Após a leitura e esclarecimento de dúvidas, a docente pediu aos alunos que, em grande-grupo/turma, elaborassem uma planificação para um texto que respondesse a esta instrução. Tendo em conta as características da turma, a participação nesta atividade foi diminuta. Alguns elementos da turma participaram de forma voluntária; no entanto, para o possível desenvolvimento de uma planificação, foi necessário que a docente várias vezes nomeasse alunos a participar. Apesar desta

dificuldade na participação, os alunos conseguiram apresentar a seguinte planificação textual:

Figura 20 – Planificação em grande-grupo/turma da apreciação crítica, 11.ºF

Planificação – Apreciação crítica	
Introdução: <i>cartoon</i> de <u>Rucke</u> Sousa, intitulado <i>Social Networks Narcissists</i> → parece apresentar uma crítica às redes sociais	
Desenvolvimento:	
1-	Descrição objetiva do <i>cartoon</i>
	- centro (em destaque) – lago com a forma do logótipo do Facebook
	- ao redor do logótipo – apresenta várias pessoas, de joelhos, a apreciar o seu reflexo
	- ao lado de cada pessoa existem pequenos corações vermelhos
	- fundo – tonalidade neutra
2-	Análise e interpretação do <i>cartoon</i>
	- símbolo do Facebook representa as redes sociais de forma global
	- as pessoas ajoelhadas a contemplar a sua própria imagem → representam a bajulação excessiva presente nas redes sociais
	- crítica → narcisismo das redes sociais
	- cartoonista consegue passar a mensagem, através do <i>cartoon</i> , criticando o papel das redes sociais, bem como o narcisismo presente no mesmo
Conclusão: <i>cartoon</i> passa a imagem clara de que as redes sociais contribuem para o narcisismo da população	

Fonte: Transcrição do registo de um aluno

Finda a planificação, e após os alunos a terem registado no caderno, a professora pediu que os alunos, mais uma vez em grande-grupo/turma, redigissem o texto que anteriormente planificaram. Mais uma vez a participação voluntária dos alunos foi diminuta, sendo necessária a intervenção recorrente da professora quer para orientar o processo de escrita, quer para pedir a intervenção dos alunos. Apesar de os alunos terem conseguido proceder a uma textualização, a mesma exigiu grande intervenção por parte da docente.

Figura 21 – Textualização em grande-grupo/turma da apreciação crítica, 11.ºF

O cartoon de Rucke Souza, intitulado *Social Networks Narcissists* parece apresentar-nos uma crítica ao papel das redes sociais nos dias de hoje.

No cartoon, em lugar de destaque, apresenta-se um lago com a forma do logótipo da rede social “Facebook”. Ao seu redor estão várias pessoas, ajoelhadas, a apreciar o reflexo da sua imagem na água. Também podemos observar que, ao lado de cada uma, existem pequenos corações.

Na minha perspetiva, esta representação está muito bem conseguida, pois é uma excelente metáfora dos tempos que correm. A maior parte das pessoas, atualmente, utiliza a rede social “Facebook” para partilhar fotos, músicas, pensamentos e até mesmo para trabalhar. No entanto, o maior objetivo é a partilha de fotos e consequentes comentários, que se espera que sejam positivos. A imagem reflete esta situação, na medida em que as pessoas que estão a contemplar as próprias figuras, parecem estar apaixonadas por si próprias, pelos corações que têm junto a si.

Na maior parte dos casos, a partilha de fotos serve, essencialmente, para que quem publica se sinta feliz consigo próprio e veja como a sua imagem pode ter poder, pois quanto mais impactante for a partilha, mais comentários vai ter, desencadeando uma sensação de realização pessoal.

Convém ainda acrescentar que o título da imagem, *Social Networks Narcissists*, que refere a questão do narcisismo nas redes sociais, vai ao encontro do que foi exposto anteriormente, porque as pessoas vivem muito para esta autocontemplação, para este elogio narcisista e acabam por não ter consciência de quem está realmente ao seu lado.

Assim, o cartoonista apresenta de forma brilhante, cômica e esclarecedora a crítica apresentada, alertando a sociedade atual para o papel que deixamos que as redes sociais ditem nas nossas vidas, avisando a sociedade para o narcisismo que as redes sociais, na sua globalidade, provocam.

Concluindo, o *cartoon* apresentado transmite eficazmente a mensagem pretendida, demonstrando de que forma é que as redes sociais contribuem para o narcisismo.

Fonte: Transcrição do registo de um aluno

Tal como acontecera nos dois primeiros ciclos supervisivos, a avaliação da compreensão e a interiorização do exercício realizado na atividade colaborativa, foi pedida a realização de um exercício de escrita individualmente. Tendo em conta as características da presente turma e o facto de a sua assiduidade não ser assegurada não foi possível realizar este mesmo exercício em sala de aula. Devido à carga horária dos alunos (envolvendo não só as aulas, como também as diferentes atividades desportivas em que os mesmos se encontram), apesar do pedido da realização de um exercício de escrita como trabalho de casa, o mesmo não foi realizado por qualquer aluno.

Este momento de aplicação da estratégia da escrita colaborativa na turma do 11.ºF permitiu perceber que não existe uma linearidade na aplicação de estratégias a diferentes turmas. Tendo em conta as características intrínsecas de cada grupo de trabalho, foi possível observar que uma estratégia que funcionou e apresentou vantagens na turma de 12.º ano, não foi bem recebida nem proveitosa para os alunos de 11.º ano, já que esta turma apresenta um perfil de menor participação oral espontânea, o que dificultou a escrita colaborativa.

Tendo em conta as características intrínsecas da turma do 11.º ano, e compreendendo que a estratégia da escrita colaborativa não se revelou vantajosa nesta turma, seria necessário procurar uma outra estratégia capaz de promover a produção escrita nesta turma. Acreditando que o principal entrave para o desenvolvimento desta atividade residia na pouca participação espontânea dos alunos, com esta turma seria necessário investir em estratégias individuais da promoção da escrita. Como tal, teria sido mais proveitoso trabalhar a escrita nesta turma num sentido laboratorial, ou seja, apresentar o desenvolvimento do processo de escrita de uma apreciação crítica como um laboratório de escrita, entregando aos alunos uma ficha de trabalho, permitindo-lhes um trabalho autónomo e ao ritmo de cada aluno.

Em suma, este ciclo de investigação permite-nos compreender que nenhum plano de investigação-ação é um modelo que pode ser reaplicado em qualquer turma, como se de uma receita universal se tratasse. Cada plano de investigação-ação deve ser elaborado numa base de trabalho de acordo com os contextos e as características do grupo de alunos que nos são apresentados, pois cada turma apresenta características específicas que necessitarão de abordagens diferentes de forma a serem atingidos os mesmos objetivos. Apesar de uma estratégia, tal como a aqui utilizada, funcionar numa turma, o mesmo não significa que esta estratégia possa ser linear e transversalmente aplicada a qualquer turma. As características intrínsecas de cada grupo de alunos ditarão o percurso que o professor deve tomar, pelo que se torna relevante um momento de reflexão após cada momento de intervenção com uma turma, de forma a poder-se apresentar a cada grupo de alunos uma estratégia adequada não só às suas dificuldades, mas às suas características enquanto grupo/turma.

Conclusão ou Considerações Finais

O presente relatório de estágio apresenta um estudo que pretende entender como é que a escrita colaborativa, mais precisamente, a escrita em grande-grupo/turma, permite aos alunos melhorarem as suas produções escritas, nomeadamente no que concerne a textos de opinião e apreciações críticas, géneros textuais avaliados em Exame Nacional.

O processo em espiral de investigação-ação pressupõe que, neste momento, se reflita sobre os resultados deste projeto. Como tal, é necessário retomar a questão que orientou esta investigação, apresentada na introdução deste trabalho: “A construção de um texto de opinião ou de apreciação crítica em grande-grupo/turma poderá melhorar a produção escrita dos alunos?”, de forma a ser possível obter algumas considerações.

A evolução verificada na turma, através da análise dos seus textos pré e pós intervenção, autoriza a afirmar que a construção de textos em grande-grupo/turma permite melhorar a produção escrita dos alunos, apesar das limitações presentes no projeto. Assim, de forma geral, pode-se considerar que foram alcançados de forma satisfatória os principais objetivos desta investigação.

De acordo com os resultados apresentados no capítulo anterior, nos dois primeiros ciclos de investigação e após a recolha de textos pós-intervenção, foi possível observar uma melhora das produções escritas dos alunos, de maneira global. Os alunos compreenderam a estrutura e as características intrínsecas dos dois géneros textuais, quer nos ciclos investigativos dedicados a cada um deles, quer no ciclo de investigação final, que permitiu uma sistematização global.

Tal como descrito no capítulo anterior, a presente investigação-ação contou com três ciclos supervisivos e um ciclo complementar. Esta configuração do projeto de investigação resultou do modelo de estágio implementado pelo supervisor de estágio, que pretendia que os ciclos supervisivos fossem lecionados nos dois anos escolares lecionados pela professora titular. Desta forma, apesar de esta configuração ter dado oportunidade de realizar o ciclo complementar, na verdade tornou o plano de investigação mais difícil e fragilizado, uma vez que impossibilitou o planeamento de um

terceiro ciclo de investigação-ação mais completo, dinâmico e prático – ainda que, como veremos adiante, o ciclo complementar esteja longe de ter sido inútil.

Atentando à globalidade do plano de ação da presente investigação, foi possível compreender a existência de algumas fragilidades na investigação-ação que serão agora alvo de algumas considerações. Quando se reflete sobre a passagem do primeiro ciclo de investigação para o segundo, é possível apontar algumas questões e limitações a esse momento de transição. Em primeira instância, parece não existir uma evolução clara entre estes dois ciclos, sugerindo uma fraca progressão entre os dois momentos. O facto de os dois primeiros ciclos serem muito semelhantes pode explicar o facto de os alunos considerarem o primeiro ciclo como mais útil (tal como explicado no capítulo anterior), uma vez que a escrita colaborativa já se apresenta como uma atividade familiar para os alunos. No entanto, o segundo ciclo de investigação-ação foi pensado como um ciclo de consolidação da estratégia desenvolvida – o trabalho de escrita em grande-grupo/turma – trabalhando-se com um novo género textual, de modo a compreender como é que esta estratégia poderia ser utilizada para o ensino-aprendizagem de diferentes géneros textuais. Preferiu-se, por isso, consolidar a estratégia desenvolvida, não se introduzindo alterações que poderiam facilmente desvirtuá-la.

Como já foi possível referir anteriormente, o modelo de estágio praticado impossibilitou a estruturação de um terceiro ciclo de investigação-ação mais completo, pelo que foi tomada a opção de avançar com uma atividade de sistematização mais teórica, de forma a consolidar as aprendizagens realizadas pelos alunos até ao momento. No entanto, é possível compreender que existe a falta de uma atividade de escrita concreta e prática, que levasse os alunos a colocar em prática as aprendizagens desenvolvidas até ao momento. Compreendendo-se os constrangimentos de tempo e planificação das aulas por parte da professora titular e não querendo não realizar este último ciclo, tomou-se a opção de avançar com uma atividade que fosse passível de ser realizada no limite de tempo fornecido.

Por fim, foi possível realizar um ciclo complementar que permitiu uma reflexão profunda não apenas sobre a estratégia implementada nesta investigação, como também sobre os preceitos da investigação-ação. Num primeiro momento, e focando-se no processo

de investigação-ação, este ciclo de investigação permitiu compreender como uma atividade/estratégia não é passível de ser aplicada a qualquer grupo de alunos como se de uma receita se tratasse: quando se aplicou a estratégia da escrita colaborativa na turma do 11.º ano, facilmente se verificou que esta atividade não resultaria em frutos nesta turma, dadas as suas características. Refletindo-se, agora, sobre a estratégia implementada, foi possível compreender, a partir deste ciclo complementar, como a estratégia da escrita colaborativa (nomeadamente, a escrita em grande-grupo/turma) apenas resultará de forma frutífera em grupo de alunos com participação em sala de aula espontânea e com espírito cooperativo.

Refletindo mais diretamente sobre a estratégia em estudo nesta investigação, é possível compreender que esta apresenta algumas fragilidades. Uma das grandes limitações de realizar atividades em grande-grupo/turma é o facto de estas atividades possibilitarem a “alienação” de alguns alunos menos participativos, apesar de todos os esforços do professor em tentar promover a participação dos mesmos. Apesar de acreditar que poderá ter existido a “alienação” de alguns alunos, acredito que, mesmo os alunos que não participaram de forma tão ativa nas atividades, tiveram a oportunidade de aprender através do “exemplo” / “modelo” deixado pelos colegas.

Uma outra limitação presente neste processo de investigação-ação encontra-se relacionada com o fator tempo, intrinsecamente relacionado com o modelo de estágio em vigor. Existindo a necessidade de planear os ciclos de investigação-ação de acordo com o planeamento de aulas por parte da professora titular, por vezes existem constrangimentos quanto ao tempo disponível para a prática em sala de aula de atividades de escrita, bem como quanto à realização de atividades de escrita de forma progressiva ao longo do ano curricular e não apenas em dois momentos isolados e separados no tempo.

A presente investigação-ação apresenta um foco muito grande em atividades de grande-grupo/turma na promoção da escrita dos alunos, não existindo muitos momentos ou atividades que promovessem a escrita individual por parte dos alunos. Acredito que seria importante complementar as atividades de escrita em grande-grupo/turma com atividades de promoção e desenvolvimento da escrita a nível individual, continuando a

promover-se a escrita como um processo e como resposta às características de cada género textual a trabalhar.

Neste sentido, seria interessante a realização de uma investigação temporalmente mais vasta, que pudesse abarcar um maior número de atividades de escrita, complementando as atividades de escrita em grande-grupo/turma com atividades a nível individual ou até em pequenos grupos. Seria ainda importante a realização destas atividades de forma mais regular, investindo-se em atividades focadas em cada um dos subprocessos da escrita.

Em suma, numa reflexão final, acredito que a presente investigação-ação, apesar das limitações anteriormente mencionadas, apresentou aspetos positivos, nomeadamente na relação dos alunos com a escrita e na sua evolução na escrita de textos de opinião e de apreciações críticas. Numa primeira instância, o facto de se ter implementado, para o trabalho da escrita, uma estratégia diferente e apelativa para os alunos, permitiu motivá-los para a escrita (domínio da disciplina de português sempre considerado por eles como mais complexo). Proporcionar aos alunos oportunidade de trabalhar a escrita através de uma estratégia mais apelativa motivou o grupo de estudantes para a prática da escrita, reforçando e melhorando o seu relacionamento com este domínio, verificando-se um maior envolvimento dos mesmos aquando da realização de atividades de escrita. O facto de os alunos terem trabalhado em grande-grupo/turma permitiu ainda o desenvolvimento, não só do espírito crítico dos alunos, como também a aprendizagem por modelagem, já que permitiu aos alunos com maiores dificuldades aprenderem com os seus colegas, estruturando e reforçando a capacidade de trabalhar em equipa. Assim, apesar de as limitações e alterações que o projeto poderia apresentar, acredito que foi importante de implementá-lo neste grupo de alunos e que os resultados obtidos podem ser considerados largamente positivos.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Gaia Nascente. (2023). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Gaia Nascente 2023-2027*. https://www.aegaianascente.pt/documentos/PROJETO%20EDUCATIVO_AEGN_2023-2027.pdf (acedido a 22 outubro 2023).
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais: Estudo elaborado no gabinete de investigações sociais*. Editorial Presença.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investigação%20Qualitativa%20em%20educação.pdf> (acedido a 2 junho 2024).
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Antunes, S. & Silva, A. C. (2016). Perceções dos alunos sobre a escrita: escrever na escola e fora da escola. *Atas do V SIELP*, 45-54. CIEd/Universidade do Minho.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill: Lisboa.
- Barbeiro, C. & Barbeiro, L. (2016). Reescrita conjunta: entre as propostas dos alunos e a orientação do professor. *Atas do V SIELP*, 65-73. CIEd/Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da Escrita. A Dimensão Textual*. Ministério da Educação.
- Barbeiro, L. (2016). Paráfrase e reescrita no percurso para a autonomia: que patamar de proximidade textual?. *Atas do V SIELP*, 74-83. CIEd/Universidade do Minho.

- Barbeiro, L. (2002). Profundidade do processo de escrita. *Educação e Comunicação*, 5, 64-76.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva: Lisboa.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva: Lisboa.
- Boff, O.; Koche, V. & Marinello, A. (2009). O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *ReVEL*, 7(13), 1-12.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Buecu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. et al. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Camps, A. (2007) Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita IN J. B. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Orgs.) *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios. Atas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*, 11-26. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Canôa, L. M. (2018). *Desenvolvimento da Escrita no Ensino Secundário*. (Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa).
- Cardoso, A. P & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: investigação-ação e o estudo de caso. IN L. Menezes, A.P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo & S. Felizardo (Eds.). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*, 21-33. Escola Superior de Viseu.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-ação: Desafios para a Formação de Professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Carvalho, J. B. (2004a). O ensino-aprendizagem da Escrita: avaliar capacidades, promover competências. Universidade do Minho.
- Carvalho, J. B. (2004b). O Ensino da Escrita. *CIEd – Volume de Atas*. 73-92.
- Carvalho, J. B. (2012a). Ensinar e aprender a escrever no século XXI – (re)configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP*, 2(1), 1-15.
- Carvalho, J. B. (2012b). *Escrita: Percursos de investigação*. Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho.
- Carvalho, J. B. (2003). *A escrita na escola: uma visão integradora*.
- Cerqueira, A. & Martins, B. (2013). (Trans)formar práticas de ensino da escrita: autorreflexão. IN L. A. Pereira & I. Cardoso (Orgs.). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de texto*. 154-180. UA Editora.
- Chiaro, S. & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 350-357.
- Coimbra, M. (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).
- Coutinho, A. (2019). Sobre géneros de texto. IN A. Coutinho & N. Jorge (Orgs.). *Ensinar Géneros de Texto: Conteúdos, Estratégias e Materiais*, 6-9. Porto Editora.
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.
- DGE – Direção Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. Português – 10.º ano | Secundário*. Ministério da Educação / Direção Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf

- DGE – Direção Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o Perfil dos Alunos. Português – 11.º ano / Secundário*. Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf
- DGE – Direção Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o Perfil dos Alunos. Português – 12.º ano / Secundário*. Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf
- DGE – Direção Geral de Educação (2024). *Unidades de Apoio ao Alto Rendimento da Escola*. <https://uaare.dge.min-educ.pt/pt> (acedido a 13 fevereiro 2024).
- Duarte, I. et al. (2016). A escrita escolar para expressão de conhecimento e aprendizagens: um caso de estudo. *Atas do V SIELP*, 219-232. CIEd/Universidade do Minho.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing
- Fonseca, F. I. (1992). A Urgência de uma Pedagogia da Escrita. *Mathésis*, 1, 223-251.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lusodidacta.
- Limpo, T. & Alves, R. A. (2013). Eu sou escritor: um programa para promover a autorregulação da escrita. IN L.A. Pereira & I. Cardoso (Orgs.). *Reflexão sobre a Escrita. O Ensino de Diferentes Géneros de Texto*, 107-120. UA Editora.
- Manzine, E. J. (2004). Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 1, 1-10.

- Martins, A. S. (2019). *Texto de Opinião: a Escrita enquanto Processo na Aula de Português*. (Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa).
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação / Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Meireles, C. D. (2022). *O Texto de Opinião na Aula de Português*. (Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto).
- Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: Guia de Implementação do Programa*. Ministério da Educação.
- Pereira, L. A. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, 35-49.
- Pereira, L.A. & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. IN L.A. Pereira & I. Cardoso (Orgs.). *Reflexão sobre a Escrita. O Ensino de Diferentes Géneros de Texto*, 33-66. UA Editora.
- Quivy, R. & van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Relvas, A. M. (2008). *O Desenvolvimento da Competência da Escrita no Ensino Secundário: Estratégias de Planificação, Textualização e Revisão*. (Tese de Mestrado, Universidade da Beira Interior).
- Rodrigues, S. V. & Silvano, P. (2009). O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo da escrita. Um estudo no âmbito do

projecto IELP. *Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 437-451.

Rodrigues, S. V. & Silvano, P. (2015). O conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa no final do ensino secundário. *Textos Seleccionados. XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 477-494.

Rodrigues, S. V. (2020). A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: descrição e fundamentação de um percurso didático. IN Z. Aquino, P. Gonçalves-Segundo e M. A. Pinto (Orgs.) *Argumentação e discussão: fronteiras e desafios* (pp. 295-321). São Paulo: FFLCH/USP

Schneuwly, B. & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 5-16.

Silva, C. (2006). *A Criatividade na Escrita dos Alunos de Língua Materna: uma proposta de teorização e de abordagem pedagógica* (Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

Silva, F. et al. (2015). Marcas linguísticas no texto de apreciação crítica. *Literatura e gramática: um diálogo infinito. 11.º Encontro Nacional da APP*. 1-22.

Silva, P. (2012). *Tipologias textuais. Como classificar textos e sequências*. Edições Almedina, S.A.

Veiga, M. A. (2014). *Escrever para Aprender: Estratégias, Textos e Práticas*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro – Departamento de Educação).

Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.

Anexos

Anexo 1 – Ficha de trabalho sobre a apreciação crítica

Grupo II

1. Lê atentamente as informações relativas à apreciação crítica.

A **apreciação crítica** é um género textual de natureza expositiva e argumentativa, uma vez que tem como objetivo apreciar/avaliar um objeto, geralmente de natureza artística (filme, *cartoon*, imagem, peça de teatro, livro, exposição, reportagem, entrevista, documentário...). Em termos de estrutura, integra a descrição sucinta do objeto apreciado e o comentário crítico sobre o mesmo, num discurso valorativo, marcado pelos juízos de valor do emissor, devidamente fundamentados.

Marcas de género específicas:

- descrição sucinta do objeto, acompanhada de comentário crítico;
- uso de linguagem clara e objetiva;
- uso de linguagem valorativa, elogiosa ou depreciativa (adjetivação expressiva);
- utilização de recursos expressivos: ironia, hipérbole, metáfora, comparação, entre outros.

Estrutura:

- Introdução: apresentação do objeto a apreciar e indicação do autor do objeto;
- Desenvolvimento: descrição sucinta e objetiva do objeto a apreciar; apreciação pormenorizada, utilizando uma linguagem valorativa; comentário crítico, valorando positiva ou negativamente o objeto;
- Conclusão: breve reflexão e apreciação final sobre a temática dominante suscitada pelo objeto apreciado.

Recursos linguísticos:

- linguagem valorativa (elogiosa ou depreciativa), marcada pelo uso de: adjetivação expressiva, modificadores (do nome e do grupo verbal), vocabulário da área do objeto avaliado, recursos expressivos (metáfora, comparação, hipérbole,...);
- combinação adequada dos recursos verbais com os recursos não verbais (postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade, silêncio, olhar), no registo oral.

Anexo 2 – Instrução da apreciação crítica (pré-intervenção)

Escrita **Apreciação crítica**

1 Num texto bem estruturado, de duzentas a trezentas e cinquenta palavras, escreve uma apreciação crítica da pintura, da autoria de René Magritte.

O teu texto deve incluir:

- a descrição do objeto apresentado, destacando elementos significativos da composição da imagem;
- um comentário crítico, fundamentando a tua apreciação em, pelo menos, três aspetos relevantes e utilizando um discurso valorativo;
- uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos.



© René Magritte, ADAGP Paris, SPA 2023

Gramática em dia • pp. 354-355

René Magritte, Num belo fim de tarde, 1964. Coleção particular

Fonte: Letras em Dia, 12.º

Anexo 3 – Critérios de Correção da Apreciação Crítica

	Parâmetro	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
Aspectos de estruturação temática e discursiva (30 pontos)	Gênero/Formato Textual	4	Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto de apreciação crítica), incluindo: - uma descrição da imagem, destacando elementos significativos da sua composição; - um comentário crítico fundamentando em, pelo menos, três aspectos distintos; - um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).	10
		3	Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto de apreciação crítica), mas fundamenta o comentário crítico em apenas dois aspectos distintos, assegurando os restantes aspectos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto de apreciação crítica), fundamentando o comentário crítico em, pelo menos, três aspectos distintos, mas apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspectos em avaliação neste parâmetro.	8
		2	Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto de apreciação crítica), mas fundamenta o comentário crítico em apenas um aspecto, assegurando os restantes aspectos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto de apreciação crítica), fundamentando o comentário crítico em apenas dois aspectos distintos e apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspectos em avaliação neste parâmetro.	5
		1	Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto de apreciação crítica), mas apresenta falhas no conjunto dos aspectos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto em que as marcas do gênero/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com as de outros gêneros/formatos.	3

	Tema e Pertinência da Informação	4	Trata o tema sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando: - a mobilização de aspetos diversificados e pertinentes, tanto no que diz respeito à descrição da imagem como ao comentário crítico; - a progressão da informação de forma coerente; - o recurso a um reportório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa.	10
		3	Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata o tema proposto com desvios pouco significativos, mas escreve um texto com eficácia argumentativa (tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido).	8
		2	Trata o tema proposto com desvios pouco significativos e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.	5
		1	Trata o tema proposto com desvios significativos e escreve um texto com reduzida eficácia argumentativa, mobilizando muito pouca informação pertinente.	3
	Organização e Coesão Textuais	4	Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: - apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consciente; - marca, corretamente, os parágrafos; - utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica; - mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; - estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	10
		3	Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois aspetos em avaliação neste parâmetro.	8

		2	Escreve um texto satisfatoriamente bem organizado, em que evidencia domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	5																																																																																																																																																																		
		1	Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada.	3																																																																																																																																																																		
Aspectos de correção linguística (14 pontos)	Tipos de erro	A	- erro inequívoco de pontuação; - erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula); - erro de morfologia; - incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra.																																																																																																																																																																			
		B	- erro de sintaxe; - impropriedade lexical.																																																																																																																																																																			
	<table><tr><td colspan="2"></td><td colspan="14">Número de erros do tipo A</td></tr><tr><td colspan="2"></td><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>12</td><td>13</td><td>14</td></tr><tr><td rowspan="8">Número de erros do tipo B</td><td>0</td><td>14</td><td>14</td><td>14</td><td>11</td><td>11</td><td>11</td><td>8</td><td>8</td><td>8</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td></tr><tr><td>1</td><td>14</td><td>11</td><td>11</td><td>11</td><td>8</td><td>8</td><td>8</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td></td><td></td></tr><tr><td>2</td><td>11</td><td>11</td><td>8</td><td>8</td><td>8</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>3</td><td>8</td><td>8</td><td>8</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>4</td><td>8</td><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>5</td><td>5</td><td>5</td><td>2</td><td>2</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>6</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr><tr><td>7</td><td>2</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>							Número de erros do tipo A																0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Número de erros do tipo B	0	14	14	14	11	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2	1	14	11	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2			2	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2					3	8	8	8	5	5	5	2	2	2							4	8	5	5	5	2	2	2									5	5	5	2	2	2											6	2															7	2													
		Número de erros do tipo A																																																																																																																																																																				
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14																																																																																																																																																						
Número de erros do tipo B	0	14	14	14	11	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2																																																																																																																																																						
	1	14	11	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2																																																																																																																																																								
	2	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2																																																																																																																																																										
	3	8	8	8	5	5	5	2	2	2																																																																																																																																																												
	4	8	5	5	5	2	2	2																																																																																																																																																														
	5	5	5	2	2	2																																																																																																																																																																
	6	2																																																																																																																																																																				
	7	2																																																																																																																																																																				
Após a contabilização dos erros do tipo A e do tipo B, apura-se a classificação neste parâmetro. A tabela acima apresenta a pontuação a atribuir, de acordo com o número de erros do tipo A e do tipo B identificados. Caso o número total de erros seja superior ao número máximo apresentado na tabela, o parâmetro é classificado com zero pontos.																																																																																																																																																																						

Anexo 4 – Grelhas de Avaliação das apreciações críticas pré e pós intervenção

Grelha de Avaliação – Apreciação crítica (Pré-intervenção)

	Aspetos de estruturação temática e discursiva (30 pontos)			Aspetos de correção linguística	Total
	Género/Formato Textual	Tema e Pertinência da Informação	Organização e Coesão Textuais		
A1	3	5	5	8	21
A2	-----	-----	-----	-----	-----
A3	5	8	5	8	26
A4	3	8	8	8	27
A5	3	3	5	11	22
A6	3	3	3	2	11
A7	-----	-----	-----	-----	-----
A8	-----	-----	-----	-----	-----
A9	8	8	8	11	35
A10	3	3	3	5	14
A11	8	8	8	14	38
A12	8	8	8	14	38
A13	5	3	3	8	19
A14	-----	-----	-----	-----	-----
A15	3	5	5	8	21
A16	5	5	3	11	24
A17	3	5	5	5	18
A18	3	3	3	8	17
A19	5	5	3	14	27
A20	3	8	8	11	30
A21	-----	-----	-----	-----	-----
A22	3	5	5	11	24

Grelha de Avaliação – Apreciação crítica (Pós-intervenção)

	Aspetos de estruturação temática e discursiva (30 pontos)			Aspetos de correção linguística	Total
	Género/Formato Textual	Tema e Pertinência da Informação	Organização e Coesão Textuais		
A1	3	3	5	8	22
A2	-----	-----	-----	-----	-----
A3	3	5	5	11	24
A4	3	5	5	11	24
A5	3	3	5	8	19
A6	3	3	3	11	20
A7	-----	-----	-----	-----	-----
A8	-----	-----	-----	-----	-----
A9	5	5	5	11	26
A10	3	3	3	2	11
A11	10	8	8	14	40
A12	8	8	8	14	38
A13	3	3	3	0	9
A14	-----	-----	-----	-----	-----
A15	5	5	8	11	29
A16	5	8	8	8	29
A17	5	5	8	11	29
A18	3	3	5	8	19
A19	8	8	5	11	32
A20	3	8	10	11	32
A21	-----	-----	-----	-----	-----
A22	3	8	10	14	35

Anexo 5 – Ficha de trabalho sobre o texto de opinião

Grupo II

1. Lê atentamente as informações relativas ao texto de opinião.

O **texto de opinião** é um género textual onde se explicita um ponto de vista de forma clara, evidenciando a pertinência da perspectiva adotada. Os argumentos e os respetivos exemplos são desenvolvidos e apoiados em juízos de valor explícitos ou implícitos. Trata-se, portanto, de um texto de carácter interpretativo, sendo a opinião de quem escreve sustentada pela apresentação de argumentos válidos, devidamente ilustrados com exemplos significativos.

Marcas de género específicas:

- apresentação de um ponto de vista;
- carácter argumentativo do texto, considerando a validade e a eficácia dos argumentos apresentados;
- clareza e pertinência da posição assumida, dos argumentos propostos e dos exemplos apresentados;
- discurso valorativo: apresentação de um juízo de valor (explícito ou implícito) através do uso de adjetivos, de advérbios, introduzidos por conetores (“Na minha opinião...”, “A meu ver...”, “No meu entender...”);
- mobilização de vocabulário adequado ao tema;
- linguagem expressiva e apelativa: predomínio de frases declarativas e exclamativas, uso de recursos expressivos (hipérbole, ironia, metáfora, interrogação retórica, comparação, entre outros).

Estrutura:

- **Introdução:** apresentação do tema e explicitação do ponto de vista;
- **Desenvolvimento:** exposição de informação sobre o tema; apresentação de argumentos e respetivos exemplos; apresentação de contra-argumentos (facultativo); tomada de posição;
- **Conclusão:** retoma do ponto de vista e síntese da posição defendida.

Recursos linguísticos:

- discurso de primeira pessoa;
- temas diversos;
- seleção de informação significativa;
- encadeamento lógico dos tópicos tratados;
- valor expressivo do discurso valorativo.

Anexo 6 – Instrução do texto de opinião (pré-intervenção)

GRUPO III (ESCRITA)

1 - «*A memória age como a lente de uma câmara escura; reduz todas as coisas e, dessa forma, produz uma imagem bem mais bela do que o original.*»

Traduzido a partir de Arthur Schopenhauer, *Parerga and Paralipomena*, Vol. I, Oxford, Clarendon Press, 1974, p. 447 (adaptado)

Será que a memória permite sempre construir uma imagem idealizada do passado?

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, defenda uma perspetiva pessoal sobre o modo como o passado é percecionado através da memória.

Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /dir-se-ia/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente do número de algarismos que o constituam (ex.: /2023/).
2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados – entre duzentas e trezentas e cinquenta palavras –, há que atender ao seguinte:
 - um desvio dos limites de extensão indicados implica uma desvalorização parcial (até 5 pontos) do texto produzido;
 - um texto com extensão inferior a oitenta palavras é classificado com zero pontos.

Anexo 7 – Critérios de Correção do Texto de Opinião

	Parâmetro	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
Aspectos de estruturação temática e discursiva (30 pontos)	Gênero/Formato Textual	4	Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto de opinião): - explicita o seu ponto de vista; - fundamenta a perspectiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos; - ilustra cada um dos argumentos com, pelo menos, um exemplo; - formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida; - produz um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).	10
		3	Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspectiva adotada em dois argumentos distintos, mas ilustra apenas um deles com um exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto de opinião), fundamentando a perspectiva adotada em, pelo menos, dois argumentos, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo, mas apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.	8
		2	Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto de opinião), mas fundamenta a perspectiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com um único exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspectiva adotada em dois argumentos distintos, mas ilustra apenas um deles com um exemplo e apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.	5
		1	Escreve um texto de acordo com o gênero/formato solicitado (texto de opinião), mas apresenta falhas no conjunto dos aspetos em avaliação neste parâmetro. OU	3

		Escreve um texto em que as marcas do gênero/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com as de outros gêneros/formatos.	
	Tema e Pertinência da Informação	Trata o tema sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando: - a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes; - a progressão da informação de forma coerente; - o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa.	10
		Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata o tema proposto com desvios pouco significativos, mas escreve um texto com eficácia argumentativa (tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido).	8
		Trata o tema proposto com desvios pouco significativos e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.	5
		Trata o tema proposto com desvios significativos e escreve um texto com reduzida eficácia argumentativa, mobilizando muito pouca informação pertinente.	3
	Organização e Coesão Textuais	Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: - apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consciente; - marca, corretamente, os parágrafos; - utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica; - mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; - estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	10

Aspectos de correção linguística (14 pontos)		3	Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois aspetos em avaliação neste parâmetro.	8												
		2	Escreve um texto satisfatoriamente bem organizado, em que evidencia domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	5												
		1	Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada.	3												
Tipos de erro		A	- erro inequívoco de pontuação; - erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula); - erro de morfologia; - incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra.													
		B	- erro de sintaxe; - impropriedade lexical.													
		Número de erros do tipo A														
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Número de erros do tipo B	0	14	14	14	11	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2
	1	14	11	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2		
	2	11	11	8	8	8	5	5	5	2	2	2				
	3	8	8	8	5	5	5	2	2	2						
	4	8	5	5	5	2	2	2								
	5	5	5	2	2	2										
	6	2														
	7	2														
Após a contabilização dos erros do tipo A e do tipo B, apura-se a classificação neste parâmetro.																
A tabela acima apresenta a pontuação a atribuir, de acordo com o número de erros do tipo A e do tipo B identificados. Caso o número total de erros seja superior ao número máximo apresentado na tabela, o parâmetro é classificado com zero pontos.																

Anexo 8 – Grelhas de Avaliação dos textos de opinião pré e pós intervenção



Grelha de Avaliação – Texto de opinião (Pré-intervenção)

	Aspetos de estruturação temática e discursiva (30 pontos)			Aspetos de correção linguística	Total
	Género/Formato Textual	Tema e Pertinência da Informação	Organização e Coesão Textuais		
A1	3	3	3	2	11
A2	3	3	3	0	9
A3	3	3	3	11	20
A4	8	8	8	8	32
A5	3	3	3	8	17
A6	3	5	5	11	24
A7	3	3	3	2	11
A8	8	8	10	11	37
A9	5	8	8	11	32
A10	-----	-----	-----	-----	-----
A11	-----	-----	-----	-----	-----
A12	5	5	8	14	32
A13	3	3	3	2	11
A14	5	3	5	2	15
A15	-----	-----	-----	-----	-----
A16	-----	-----	-----	-----	-----
A17	5	3	5	11	24
A18	-----	-----	-----	-----	-----
A19	5	3	5	8	21
A20	8	5	8	8	29
A21	5	5	5	5	20
A22	5	3	8	11	27

Grelha de Avaliação – Texto de opinião (Pós-intervenção)

	Aspetos de estruturação temática e discursiva (30 pontos)			Aspetos de correção linguística	Total
	Género/Formato Textual	Tema e Pertinência da Informação	Organização e Coesão Textuais		
A1	5	5	8	11	29
A2	5	8	5	8	26
A3	5	5	8	14	32
A4	8	8	8	8	32
A5	8	5	8	8	29
A6	8	8	3	8	27
A7	5	8	5	0	18
A8	10	10	8	11	39
A9	8	10	8	14	40
A10	-----	-----	-----	-----	-----
A11	-----	-----	-----	-----	-----
A12	10	10	8	14	42
A13	8	10	5	5	28
A14	8	8	5	5	26
A15	-----	-----	-----	-----	-----
A16	-----	-----	-----	-----	-----
A17	8	10	8	11	37
A18	-----	-----	-----	-----	-----
A19	5	8	8	11	32
A20	8	8	8	14	38
A21	8	8	5	11	32
A22	8	10	10	11	39

Anexo 9 – Questionários apresentados aos alunos do 12.º ano

Perceção sobre a escrita

1. Gostas de escrever? *

☐ Sim

☐ Não

2. Quando é que costumas escrever? *

☐ Quando estudas

☐ Por prazer

☐ Quando comunicas com amigos (SMS, Whatsapp, etc.)

☐ Outra: _____

3. Quando escreves um texto de natureza argumentativa em que aspeto(s) sentes mais dificuldade? *
(podes seleccionar mais do que uma opção)

☐ Na introdução

☐ Explicitar o teu ponto de vista

☐ Justificar o teu ponto de vista com exemplos

☐ Utilizar um registo de língua adequada

☐ Na conclusão

☐ Nenhuma das opções

☐ Outra: _____

4. Quando escreves uma apreciação crítica em que aspeto(s) sentes mais dificuldade? *

(podes seleccionar mais do que uma opção)

- ☐ Na introdução
- ☐ Na descrição objetiva da imagem/objeto
- ☐ Na interpretação da imagem/objeto
- ☐ Apresentar um comentário crítico
- ☐ Utilizar um registo de língua adequado
- ☐ Na conclusão
- ☐ Nenhuma das opções
- ☐ Outra: _____

Avaliação das atividades realizadas pela professora estagiária

1. Gostaste de realizar as atividades de escrita propostas ao longo do ano letivo? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não realizei nenhuma atividade

1.1. Porquê? *

A sua resposta _____

2. As atividades de escrita colaborativa ajudaram-te a desenvolver as tuas competências de escrita? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra: _____

3. Numa escala de 1 (não útil) a 4 (muito útil) avalia as atividades realizadas durante o ano letivo. *

	1	2	3	4
Atividade escrita colaborativa apreciação crítica	☐	☐	☐	☐
Atividade escrita colaborativa texto de opinião	☐	☐	☐	☐
Atividade final de sistematização da escrita	☐	☐	☐	☐

4. As atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo permitiram-te suprimir as dificuldades anteriormente assinaladas no processo da escrita? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outra: _____

4.1. Em que fase do processo de escrita de textos argumentativos sentes maior dificuldade **depois das atividades realizadas**? *

- ☐ Na introdução
- ☐ Explicitar o teu ponto de vista
- ☐ Justificar o teu ponto de vista com exemplos
- ☐ Utilizar um registo de língua adequada
- ☐ Na conclusão
- ☐ Nenhuma das opções
- ☐ Outra: _____

4.2. Em que fase do processo de escrita de apreciação crítica sentes maior dificuldade **depois das atividades realizadas?** *

- ☐ Na introdução
- ☐ Na descrição objetiva da imagem/objeto
- ☐ Na interpretação da imagem/objeto
- ☐ Apresentar um comentário crítico
- ☐ Utilizar um registo de língua adequado
- ☐ Na conclusão
- ☐ Nenhuma das opções
- ☐ Outra: _____