

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

A competência da escrita no ensino secundário:

As instruções enquanto instrumento orientador do processo de escrita

Ana Beatriz Gonçalves Carvalho e Sá

M

2024



Ana Beatriz Gonçalves Carvalho e Sá

**A competência da escrita no ensino
secundário:
As instruções enquanto instrumento orientador do
processo de escrita**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua
Estrangeira no 3.º Ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de
especialização de Inglês, orientada pela Mestre Maria Conceição Fernandes Monteiro
Pessoa Neto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Dedico este relatório de estágio ao meu Tio Hélder

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de Figuras	10
Índice de Gráficos.....	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução.....	14
1.Contextualização da intervenção e justificação da ação	17
1.1. Apresentação do contexto da intervenção pedagógico-didática.....	17
1.1.1. Colégio Novo da Maia.....	17
1.1.2. Caracterização das turmas.....	21
1.1.2.1. Turma de Português – 10.º X	21
1.1.2.2. Turma de Inglês - 10.º YZ	23
1.2. Identificação do tema de investigação-ação	26
2.Enquadramento teórico	29
2.1. Perspetivas teóricas sobre a escrita	29
2.1.1. A importância da escrita	29
2.1.2. A escrita como produto final	31
2.1.3. O processo de escrita.....	33
2.1.3.1. Planificação	35
2.1.3.2. Textualização.....	36
2.1.3.3. Revisão textual	37
2.2. Fatores que influenciam a produção escrita	39
2.2.1. Os processos ativados durante a escrita	39
2.2.2. As instruções como instrumento facilitador do processo de escrita	41
2.2.3. Escrita colaborativa.....	42
2.2.4. As novas tecnologias e a escrita	43
3.Plano de ação	46
3.1. Português.....	48

3.1.1. Segundo ciclo supervisionado	50
3.1.2. Terceiro ciclo supervisionado	53
3.2. Análise dos dados recolhidos na disciplina de Português	61
3.3. Inglês.....	69
3.3.1. Segundo ciclo supervisionado	71
3.3.2. Aplicação de atividades e recolha de materiais fora dos ciclos supervisionados.....	74
3.4. Análise dos dados recolhidos na disciplina de Inglês	77
3.5. Análise dos dados recolhidos no inquérito sobre hábitos de escrita.....	85
3.6. Discussão dos resultados obtidos.....	87
Considerações Finais	89
Referências Bibliográficas	91
Anexos.....	94
Anexo 1 - Ficha de Trabalho: Exposição sobre a importância do cómico como a expressão da crítica e fator de moralização social.....	94
Anexo 2 – Ficha de Trabalho: Exposição comparativa entre duas composições que exploram o tema “Amor”	95
Anexo 3 – Ficha de Trabalho: “Tanto de meu estado me acho incerto” (sem instruções orientadoras).....	96
Anexo 4 - Ficha de Trabalho: “Tanto de meu estado me acho incerto” (com instruções orientadoras).....	97
Anexo 5 – Ficha de trabalho: <i>Writing a trailer or a book summary about a dystopian future</i> . 98	
Anexo 6 – Ficha de Trabalho: <i>Writing a Review</i> (com instruções orientadoras)	99
Anexo 7 - Ficha de Trabalho: <i>Writing a Review</i> (sem instruções orientadoras)	100

Declaração de honra

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

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

Paramos, setembro de 2024

Ana Beatriz Gonçalves Carvalho e Sá

Agradecimentos

Aos meus pais, por todo o esforço que fizeram ao longo dos anos em que estive a estudar, pelo apoio incondicional que me deram ao longo do meu percurso académico, que me ajudaram a não desistir nos momentos mais difíceis e que foram festejando quaisquer que fossem as minhas vitórias.

À minha irmã, por também ter sido um grande apoio nos momentos difíceis e presente nos momentos de celebração. Pessoa a quem espero inspirar no início do seu percurso académico que se avizinha.

Aos meus avós por toda a ajuda que me deram e pelo orgulho que demonstram nas minhas conquistas.

Ao meu namorado, por me ter motivado a nunca desistir dos meus objetivos e me ajudou nos momentos mais difíceis.

À minha madrinha e ao meu tio Hélder, que desde sempre foram o meu exemplo e inspiração para seguir os meus sonhos e a minha vida académica.

Às professoras orientadoras, Cristina e Liliana, que foram verdadeiros exemplos a seguir durante a realização do meu estágio e contribuíram para tornar esta experiência enriquecedora.

À professora supervisora e orientadora de relatório, Conceição Neto, pela confiança que depositou em mim e pelo auxílio dado em qualquer dificuldade ou problema.

A toda a minha família, que sempre me motivou e contribuiu para que eu nunca desistisse de alcançar os meus objetivos.

Resumo

A competência da escrita desenvolve-se ao longo da vida. De modo geral, reconhece-se o valor da escrita quer a nível social quer em contexto escolar.

Ao longo da escolaridade obrigatória, os alunos realizam atividades que os orientam para o processo de escrita e para a apropriação de estruturas, cada vez mais complexas. A literatura tem reconhecido a importância de se perspetivar, em sala de aula, o desenvolvimento da competência escrita na sua dimensão processual e recursiva. Este enfoque no processo contribui para o sucesso dos alunos na produção de textos escritos, destacando o seu potencial formativo.

Em contexto de sala de aula, as atividades de escrita são, de acordo com a literatura e a observação direta, propostas aos alunos através de instruções. Neste sentido, desenvolveu-se um projeto de investigação-ação com o objetivo de compreender de que forma as instruções se configuram como um instrumento orientador do processo de escrita, nomeadamente em alunos do ensino secundário. Assim, através da definição de um plano de ação e da análise descritiva dos dados obtidos, tentar-se-á compreender de que modo as instruções, mais ou menos orientadoras, podem ter impacto na compreensão da atividade a realizar e como poderão influenciar a qualidade das respostas escritas dos alunos.

O estudo insere-se no âmbito da Iniciação à Prática Profissional e foi aplicado, durante a prática supervisionada, a alunos do 10.º ano de escolaridade.

Palavras-chave: competência; escrita; processos de escrita; instruções

Abstract

Writing competence develops throughout life. In general, the value of writing is recognised both at a social level and within the school context.

Throughout compulsory education, students engage in activities that guide them through the writing process and the appropriation of increasingly complex structures. Literature has acknowledged the importance of focusing, in the classroom, on the development of writing competence in its procedural and recursive dimensions. This focus on the process contributes to students' success in producing written texts, highlighting its formative potential.

In the classroom context, writing activities are, according to literature and direct observation, proposed to students through instructions. Regarding this, an action-research project was developed with the aim of understanding how instructions serve as a guiding tool in the writing process, particularly for secondary school students. Thus, through the definition of an action plan and the descriptive analysis of the data obtained, an attempt will be made to understand how more or less directive instructions may impact the students' understanding of the task and how they may influence the quality of their written responses.

This study is part of the Professional Practice Initiation programme and was applied, during supervised practice, to 10th grade students."

Key-words: competence; writing; writing processes; instructions.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – MODELO DE FLOWER E HAYES, 1981 (RETIRADO DE PARDAL, 2009).....	34
FIGURA 2 – ESQUEMA DOS CICLOS SUPERVISIONADOS NA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS.....	48
FIGURA 3 – FICHA DE TRABALHO PRODUÇÃO ESCRITA (EXPOSIÇÃO, APLICADA AO 10.ºX).....	51
FIGURA 4– AMOSTRA 1 DA RESPOSTA DE UM ALUNO À ATIVIDADE DE ESCRITA SOBRE O CÓMICO EM GIL VICENTE.....	52
FIGURA 5 – AMOSTRA 2 DA RESPOSTA DE UM ALUNO À ATIVIDADE DE ESCRITA SOBRE O CÓMICO EM GIL VICENTE	52
FIGURA 6 – EXEMPLO DE RESPOSTA ESCRITA SEM INSTRUÇÕES DETALHADAS.....	55
FIGURA 7 – EXEMPLO DE RESPOSTA ESCRITA COM INSTRUÇÕES MAIS DETALHADAS.....	56
FIGURA 8 – EXEMPLO 1 DE UMA EXPOSIÇÃO SUBORDINADA À TEMÁTICA DO “AMOR” ELABORADA POR UM ALUNO DO 10.ºX.....	58
FIGURA 9– EXEMPLO 2 DE UMA EXPOSIÇÃO SUBORDINADA À TEMÁTICA DO “AMOR” ELABORADA POR UM ALUNO DO 10.ºX.....	59
FIGURA 10 – EXPOSIÇÃO ELABORADA POR UM ALUNO DO 10ºX NA ATIVIDADE IMPLEMENTADA PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA.....	62
FIGURA 11A – EXPOSIÇÃO ELABORADA POR UM ALUNO DO 10ºX DURANTE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO (PARTE 1).....	63
FIGURA 11B – EXPOSIÇÃO ELABORADA POR UM ALUNO DO 10ºX DURANTE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO (PARTE 2).....	63
FIGURA 12 – PLANIFICAÇÃO DO TEXTO EXPOSITIVO.....	65
FIGURA 13 – EXEMPLO DE UM TEXTO ELABORADO POR UM ALUNO DO 10ºX TENDO EM CONTA A PLANIFICAÇÃO ELABORADA EM AULA.....	66
FIGURA 14 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA DADA POR UM ALUNO A UMA PERGUNTA DA FICHA DE TRABALHO SEM INSTRUÇÕES DETALHADAS (VERSÃO 1).....	67
FIGURA 15 – EXEMPLO DE UMA RESPOSTA DADA POR UM ALUNO A UMA PERGUNTA DA FICHA DE TRABALHO COM INSTRUÇÕES DETALHADAS (VERSÃO 2).....	68
FIGURA 16 – ESQUEMA DOS CICLOS SUPERVISIONADOS NA DISCIPLINA DE INGLÊS.....	69
FIGURA 17A – ATIVIDADE DE ESCRITA IMPLEMENTADA À TURMA DO 10.º YZ NO SEGUNDO CICLO SUPERVISIONADO.....	72
FIGURA 17B – ATIVIDADE DE ESCRITA IMPLEMENTADA À TURMA DO 10.º YZ NO SEGUNDO CICLO SUPERVISIONADO.....	73

FIGURA 18 – EXEMPLO DE RESPOSTA À PRIMEIRA VERSÃO DA ATIVIDADE.....	75
FIGURA 19 – EXEMPLO DE RESPOSTA À SEGUNDA VERSÃO DA ATIVIDADE.....	76
FIGURA 20 – EXEMPLO DE UM TEXTO PRODUZIDO POR UM ALUNO DO 10ºYZ APÓS A ATIVIDADE EM AULA.....	78
FIGURA 21 – EXEMPLO DE UM TEXTO ELABORADO POR UM ALUNO DO 10ºYZ COM A VERSÃO ONDE ESTAVAM INCLUÍDAS AS SUGESTÕES DE ESCRITA.....	80
FIGURA 22 – EXEMPLO DE UM TEXTO ELABORADO POR UM ALUNO DO 10ºYZ, QUE NÃO DEMONSTRA DIFICULDADES À DISCIPLINA, COM A VERSÃO SEM ORIENTAÇÕES DE ESCRITA.....	82
FIGURA 23 - EXEMPLO DE UM TEXTO ELABORADO POR UM ALUNO DO 10ºYZ, COM ALGUMAS DIFICULDADES À DISCIPLINA, COM A VERSÃO SEM ORIENTAÇÕES DE ESCRITA.....	83

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – RESPOSTAS DOS ALUNOS DAS TURMAS 10.ºX E 10.ºYZ À PERGUNTA “GOSTAS DE ESCREVER?” ...85

GRÁFICO 2 – RESPOSTAS DOS ALUNOS DAS TURMAS 10.ºX E 10.ºYZ À PERGUNTA “CONSIDERAS QUE SABER
ESCREVER VARIADOS TIPOS DE TEXTO É IMPORTANTE?”86

Lista de abreviaturas e siglas

IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
MEPIEFA.....	MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE INGLÊS
CNM	COLÉGIO NOVO DA MAIA
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
CEB	CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Introdução

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional (IPP) integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário na área de especialização de Inglês (MEPIEFA), da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). A prática supervisionada foi realizada no Colégio Novo da Maia (CNM), durante o ano letivo de 2023/2024. Nele, foi desenvolvido um projeto de investigação-ação, cujo tema aborda a pertinência das orientações como instrumento facilitador do processo de escrita, junto de duas turmas do Ensino Secundário: o 10ºX (Português) e o 10ºYZ (Inglês).

O estágio pedagógico no Colégio Novo da Maia iniciou-se em setembro de 2023, uma semana antes do início oficial das aulas, através da presença em reuniões iniciais de professores, em sede de Departamento, e de conselhos de turma, e terminou em meados do mês de junho, após o término das aulas. Assim, foi possível acompanhar variadas atividades ao longo do ano letivo que contribuíram para o desenvolvimento e aprendizagem da professora estagiária.

Inicialmente, a posição da professora estagiária começou por ser apenas de observação, absorvendo todas as informações relativas às turmas que por ela seriam acompanhadas, com o intuito de compreender as suas características e de que forma é que as atividades propostas pela professora titular eram exploradas em contexto de sala de aula e de que modo influenciavam a dinâmica de sala de aula. Decorrente das observações e, também, da lecionação de algumas aulas, nomeadamente a aula zero e as aulas do primeiro ciclo supervisionado, foi possível chegar-se à problemática que irá ser abordada ao longo deste relatório de estágio e que visa ser de interesse quer a nível pedagógico e didático quer para as Ciências da Educação. Observou-se, assim, que os alunos, por vezes, tinham dificuldades em elaborar respostas escritas coerentes a determinados exercícios, uma vez que tinham a perceção de que as instruções nem sempre eram precisas, o que dificultava o bom desempenho na realização da atividade. Também foi possível observar que a grande maioria dos alunos não recorria à

planificação textual antes de elaborar a produção escrita de um texto. Assim sendo, decidiu-se, que o projeto de investigação-ação a desenvolver durante o ano letivo deveria tentar responder à questão: *Será que as instruções fornecidas aos alunos são um instrumento facilitador do processo de escrita?*

Tendo em conta o objetivo, apesar de tardiamente definido, foram planeadas atividades de acordo com as unidades didáticas e aplicadas no decorrer do ano letivo, não só durante as aulas supervisionadas mas também fora delas por iniciativa da professora estagiária e com o consentimento da professora orientadora. As atividades desenvolvidas foram delineadas de modo a que, dentro da possibilidade temporal da prática supervisionada, se verificasse o seu efeito na produção das respostas escritas dos alunos, dando-se enfoque às instruções que orientavam o aluno para a elaboração da sua resposta e que proporcionavam oportunidades de planeamento da produção escrita. Estas atividades foram produzidas pela professora estagiária, tendo em conta as características de cada turma e também as especificidades das diferentes disciplinas.

No presente relatório, através da sua organização, vai espelhar-se aquilo que foi o encadramento dos elementos constitutivos desta investigação-ação. Portanto, o primeiro capítulo do documento - “Contextualização da intervenção e justificação da ação” – centrar-se-á na contextualização do ambiente escolar em que o estágio pedagógico foi realizado e terminará com a abordagem ao tema a tratar, partindo de elementos contextuais.

De seguida, no segundo capítulo - “Enquadramento Teórico” – apresentar-se-ão os fundamentos teóricos da intervenção prática que foi levada a cabo, dando conta das perspetivas teóricas sobre a escrita, quer enquanto produto final quer enquanto processo. Neste capítulo, também serão abordados os fatores que influenciam a produção escrita assim como os processos ativados durante a escrita. Será feito um enquadramento que apoia a situação-problema, no que diz respeito ao papel das instruções como instrumento facilitador do processo de escrita. Será, ainda, dada atenção à modalidade da escrita colaborativa, visto a ela se recorrer durante o estudo de investigação-ação. Por último, será explanado o tópico relativo ao uso das ferramentas digitais durante a realização das atividades de escrita. Apesar de nesta

investigação-ação não se assumirem especificamente enquanto objeto de estudo, a sua referência foi considerada pertinente, uma vez que os alunos da escola onde decorreu o estágio pedagógico tinham como principal instrumento de trabalho, em sala de aula, o *tablet*, podendo facilmente ter acesso a dicionários digitais e a informações relevantes para o trabalho em sala de aula.

Mais à frente, o terceiro capítulo - “Plano de ação” - , descreve em pormenor a ação que foi levada a cabo junto das turmas, tratando primeiramente as informações relativas à disciplina de Português e, em seguida, as relativas à disciplina de Inglês. Neste capítulo, serão descritas as atividades propostas aos alunos ao longo dos ciclos supervisivos e de que forma é que foram elaboradas pela professora estagiária. Também se fará uma reflexão acerca das práticas da professora estagiária e da reconstrução das mesmas na sua ação.

Finalmente, como encerramento do terceiro capítulo, teremos a análise de resultados. Serão retiradas as conclusões relativamente à eficácia dos materiais aplicados aos alunos, reconhecendo se estes foram ou não pertinentes no processo de elaboração das respostas escritas dos alunos.

As considerações finais darão conta da importância do presente estudo bem como das suas limitações.

Em último lugar, seguem-se as referências bibliográficas, fundamentais para a sustentação da ação realizada pela professora estagiária, são incluídos, em anexo, os materiais utilizados.

1. Contextualização da intervenção e justificação da ação

O projeto de investigação-ação integra a Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional, que decorreu no ano curricular de 2023/2024, e enquadra-se no contexto pedagógico-didático de desenvolvimento da competência escrita. Neste capítulo, proceder-se-á à contextualização e definição do estudo de investigação-ação.

Neste sentido, proceder-se-á, nos próximos pontos, à caracterização do estabelecimento de ensino onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada, será feita, de seguida, a descrição das duas turmas nas quais tiveram lugar as intervenções supervisionadas e, por fim, será apresentada a questão de pesquisa em torno da qual se desenrolou o trabalho de investigação-ação.

1.1. Apresentação do contexto da intervenção pedagógico-didática

O projeto de investigação ação decorreu no Colégio Novo da Maia e contou com a participação de alunos do 10.º ano de escolaridade. O estudo implicou as disciplinas de Português e de Inglês em contexto de sala de aula.

Serão dados a conhecer, neste capítulo, a escola onde a intervenção pedagógico didática ocorreu e as turmas com as quais a professora estagiária trabalhou ao longo do estágio.

1.1.1. Colégio Novo da Maia

O Colégio Novo da Maia é uma escola privada localizada na Maia, Porto, e foi fundada em 2001. A sua principal missão é garantir *“Qualidade no Sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção de um mundo melhor.”* (Retirado de *Projeto de Flexibilidade Curricular do Colégio Novo da Maia*). No presente

ano letivo, há aproximadamente 1.300 alunos matriculados no CNM, desde a creche até ao ensino secundário.

Considerando-se uma instituição visionária, esta escola, valoriza as características dos estudantes do século XXI e adota uma abordagem inovadora num contexto educacional que exige estratégias organizacionais diversas. Isto é, consiste em alterações aos métodos e técnicas de avaliação, e, também, na forma como organiza os seus espaços.

Fisicamente, o CNM está inserido num terreno com cerca de 14.000m², dos quais 10.000m² são espaços exteriores destinados a jardins e equipamentos desportivos e de lazer, sendo constituído, por três polos interligados entre si. O polo I é destinado às valências da creche e do pré-escolar, no polo II encontravam-se os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) e o polo III dirigido aos alunos do Ensino Secundário.

O CNM promove e incentiva, ativamente, a criatividade e a inovação, o espírito empreendedor e a cidadania em todos os níveis de ensino, com base nos valores humanistas.

Esta escola procura instruir os seus alunos em diversas literacias, nomeadamente a leitura e a escrita, numeracia, o uso de tecnologias de informação e comunicação (robótica, multimédia, *e-books*, *tablets* na sala de aula), proficiência em linguagens simbólicas associadas a línguas estrangeiras (Currículo de *Cambridge*), música e artes, num ambiente pedagógico renovado e motivador que permanece flexível, sem comprometer o rigor. O CNM visa revitalizar uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento, assim sendo, desenvolve o Projeto A+ no qual, através de aulas em salas desenhadas para tal, se visa criar um projeto colaborativo entre alunos e professores de cada ano de escolaridade, com a finalidade de construir a própria aprendizagem como forma de recriar e reconfigurar conceitos e saberes e com o objetivo final de preparar jovens indivíduos num ambiente democrático. Também coloca realce no desenvolvimento do pensamento crítico e argumentativo entre os alunos, alcançado através da oferta da disciplina de Filosofia, desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário. Adicionalmente, destaca-se o saber ser e o

desenvolvimento do caráter, reforçados pelo Teatro e pela área disciplinar Cidadania e Desenvolvimento até ao 3º CEB.

A singularidade do Projeto Educativo surge de um processo contínuo de análise do seu meio ambiente e dos serviços educativos que oferece. Isto visa aumentar a compreensão das necessidades, expectativas e potencial da comunidade educativa. Como resultado, defende uma abordagem contemporânea, fundada na inovação prudente e consciente, sustentada por um currículo versátil e abrangente. A evidência está em valorizar os processos educativos e não apenas os resultados finais. A escola deve preparar os alunos para a cooperação e a capacidade de trabalhar em equipa e ser interdependente, numa perspetiva multicultural que reconhece e aceita as diferenças. Neste contexto, o Projeto Educativo do CNM atribui significativa importância aos projetos extracurriculares, que são vistos como outra componente da vida ativa do Colégio. Todos os anos, o CNM oferece aos alunos uma variedade de projetos realizados nas instalações do Colégio durante e/ou após o horário letivo. Esses projetos são: Família A+ Saberes; L.O.V.E.+; *Story Mailbox*; *Trinity Stars*; Responsabilidade Social; Leitores Sortudos; Amigos Hortícolas; Conta-nos uma História; Projeto de Educação para a Saúde; PRESSE; Eco-Escolas; Deco Jovem; Parlamento dos Jovens; Empresa – Junior *Achievement*; Geração Euro; MUN- Modelo Nações Unidas; Euroescola; e PASSE. O programa escolar inclui, também, o Projeto BU+, que integra programas e práticas inovadoras para promover competências socioemocionais e educação contemplativa, baseadas em modelos específicos de desenvolvimento pessoal, juntamente com os princípios da aprendizagem socioemocional baseada em *mindfulness*, a Academia de Atividades Extracurriculares, ARTSTUDIO, vários clubes e um *Diploma Dual*.

Além disso, todo o currículo é estruturado em conformidade com a legislação vigente, o projeto educativo diferenciador do CNM, e a faixa etária das crianças e dos alunos. É importante destacar que o Modelo Pedagógico que orienta o processo de aprendizagem e de desenvolvimento está baseado numa educação voltada para a tomada de decisões, no qual cada atitude resulta de um processo de apropriação das diversas e complementares lógicas de construção do conhecimento, articulando-se com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), e com os principais

documentos atuais produzidos no contexto da União Europeia, tais como: *The Future of Education and Skills*, projeto *Education 2030*, da OCDE (2016); *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, do WEF (2016); *Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, do Conselho da Europa (2016); *Education 2030 Framework for Action*, da UNESCO (2016).

Ademais, o colégio estabelece o seu projeto educativo com base em onze valores educacionais diferentes, tais como: a Responsabilidade, a Liberdade, a Solidariedade, a Excelência, o Empreendedorismo, a Inovação, a Confiança, a Superação, a Paixão, o Compromisso e a Compaixão.

No ano letivo de 2023/2024, foi a primeira vez que foram integradas, no colégio, duas estagiárias do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na Área de Especialização de Inglês da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, gerando-se, assim, um novo núcleo de estágio em que as áreas de intervenção foram o Português e o Inglês, contando com a colaboração de três docentes, uma professora de Português e dois professores de Inglês, que são os professores orientadores cooperantes.

Também é importante destacar que o corpo docente que incorpora a escola apresenta uma média de idades que ronda os 40 anos, sendo uma equipa muito dinâmica, trabalhadora e com uma grande capacidade colaborativa, destacando-se, principalmente, a sua união. Isto faz com que a sua relação com os alunos seja de grande proximidade e de familiaridade, uma vez que a maioria dos professores já se encontra a trabalhar no colégio há alguns anos¹.

¹ Informações recolhidas do documento do *Projeto de Flexibilidade Curricular* do Colégio Novo da Maia, do site da instituição <https://colegionovodamaia.pt/> e de apontamentos tirados no diário da investigadora.

1.1.2. Caracterização das turmas

No decorrer do estágio, em ambas as áreas de especialização, houve a oportunidade de trabalhar com várias turmas de diferentes anos de escolaridade. Assim, na área de Português deu-se a possibilidade de exercer a iniciação à prática pedagógica junto de duas turmas, uma de 9.º ano e uma de 10.º ano, na área de Inglês foi possível lecionar em três turmas, 7.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade.

Contudo, as turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico não integram a amostra deste projeto de investigação-ação cujo enfoque é direcionado para os alunos do Ensino Secundário. Deste modo, apesar da importância que revestiram, para a professora estagiária, na aquisição e no desenvolvimento de competências pedagógico-didáticas e socioemocionais, não serão objeto de caracterização.

Refira-se que as informações recolhidas sobre as turmas em que foi aplicado o projeto de investigação-ação, foram adquiridas através de sínteses² fornecidas pelas professoras titulares, por meio da observação e da participação em reuniões semanais com as mesmas, em conselhos de turma e, principalmente, em contexto de lecionação de aulas nas respetivas turmas. Salienta-se, ainda, que as letras utilizadas para identificação das mesmas são meramente ilustrativas, dado que é essencial respeitar a política de proteção de dados pessoais dos alunos e da instituição.

1.1.2.1. Turma de Português – 10.º X

A turma de Português, acompanhada pela professora estagiária ao longo do ano letivo, é uma turma de 10.º ano do curso científico de ciências e tecnologias. Inicialmente, era composta por 25 alunos, contudo, até ao final do 1.º período letivo, ficou com um total de 22 alunos (10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino), uma vez

² Sendo o Colégio Novo da Maia uma instituição de ensino privada, antes de serem matriculados na escola, os alunos e os seus encarregados de educação são submetidos a uma entrevista com a direção do colégio, onde são fornecidas todas as informações necessárias sobre o percurso pessoal e escolar do aluno e, assim, são geradas as primeiras sínteses informativas dos alunos. Estas são modificadas no início de cada ano letivo, ajustando-se às necessidades e comportamentos do aluno ao longo de cada ano escolar, tornando-se mais específicas.

que alguns dos alunos decidiram mudar de escola, devido a problemas de adaptação e outros optaram por escolher cursos diferentes. Os alunos têm idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos.

A turma do 10.º X frequentava as aulas de Português às segundas-feiras (das 8h10 às 9h50), às terças-feiras (das 12h10 às 13h00) e às quintas-feiras (das 8h10 às 9h50), perfazendo um total de 250 minutos semanais. A sua diretora de turma era a professora titular de Português, o que acrescentava aos tempos letivos, da turma com a professora orientadora cooperante, 50 minutos semanais às segundas-feiras (das 12h10 às 13h00), nas aulas do Projeto BU+, já mencionado nas páginas anteriores.

As primeiras informações adquiridas pela professora estagiária sobre esta turma foram obtidas através das sínteses fornecidas, neste caso, pela diretora de turma, no primeiro conselho de turma do ano curricular. Durante esta primeira reunião, previa-se que, através das sínteses individuais de cada aluno e das informações fornecidas pelos professores que já conheciam os alunos de anos letivos anteriores, a turma teria um bom aproveitamento à generalidade das disciplinas, dado que todos os alunos demonstravam ser exemplares. Também foi possível verificar-se que, naquele momento, não haveria alunos com necessidade da aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão: seletivas ou adicionais. No entanto, as sínteses mencionavam que seria importante prestar particular atenção a alguns alunos, na medida em que apresentavam elevado índice de ansiedade que decorria da pressão e da exigência que colocavam a si próprios para alcançarem classificações de excelência, resultando, por vezes, alguma dificuldade em lidar com a frustração.

Ao iniciar as observações, pôde concluir-se que, nesta turma, os alunos eram, na generalidade, esforçados e empenhados. O seu comportamento e aproveitamento ao longo das aulas era, regra geral, bastante exemplar. Os alunos eram participativos e trabalhadores, expondo sempre as suas dúvidas e demonstrando interesse nas matérias lecionadas.

Uma vez que a professora orientadora cooperante era a diretora de turma e havia uma relação de grande proximidade afetiva entre esta e a turma, a professora estagiária

foi bem acolhida, desde o momento de apresentação. Os alunos demonstraram sempre uma atitude colaborativa, revelando comportamentos adequados e atitudes cívicas, durante as aulas assistidas e no contacto estabelecido dentro e fora da sala de aula. Por exemplo, durante as aulas observadas na segunda sequência didática, os alunos pareciam reticentes em colocar suas dúvidas à professora estagiária, uma vez que não queriam causar-lhe transtorno durante as observações, por isso, guardavam-nas para momentos posteriores. Contudo, e à medida que a relação pedagógica entre a professora estagiária e os alunos foi evoluindo, estes sentiam-se mais à-vontade para participar e expor as suas dúvidas. Esta situação constatou-se ao longo da terceira regência.

Ao longo de todo o período de lecionação, perante as aulas observadas e lecionadas, não houve grandes variações a nível comportamental demonstradas pela turma, a não ser no final do 3.º período. Talvez devido ao cansaço, os alunos revelavam-se mais agitados no início das aulas, mas facilmente se acalmavam após alguns minutos, quando a professora titular captava a sua atenção e os instruía a que escrevessem o sumário.

A nível de aproveitamento, o 10.º X, revelou, efetivamente, bom desempenho à generalidade das disciplinas, dado que os alunos se focavam no estudo regular, de modo a melhorar os seus resultados. No caso particular do Português, a média de classificações da turma foi de 16.82 valores, o que demonstra o facto de a turma ser dedicada e diligente.

1.1.2.2. Turma de Inglês - 10.º YZ

Com um total de 17 alunos (12 do sexo feminino e 5 do sexo masculino), a turma de Inglês é composta por alunos dos cursos científicos de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais, ou seja, é uma junção de duas turmas e os alunos têm idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Tal como o 10.ºX, também o 10.º YZ sofreu algumas variações no número inicial de alunos devido a trocas de turma e de escolas, o que se poderá compreender pelo facto de os alunos estarem a iniciar um novo ciclo de estudos e sentirem dificuldade em tomarem decisões que interferirão com o seu futuro

académico. O 10.º YZ frequentava as aulas de Inglês às quartas-feiras (das 12h10 às 13h00) e às quintas-feiras (das 14h15 às 15h55), contabilizando um total de 150 minutos semanais.

No primeiro conselho de turma das turmas, através das sínteses fornecidas pelas diretoras de turma e, também, de informações dadas pelos professores que já conheciam alguns dos alunos que pertenciam ao colégio anteriormente, pôde verificar-se que muitos dos alunos inscritos, quer na turma de línguas e humanidades quer na turma de artes, sentiam uma alta pressão dos pais por não terem escolhido áreas de ensino como ciências e tecnologias ou economia. Também se verificou que existiam alguns alunos que iriam requerer medidas de diferenciação, tais como, leitura acompanhada e não penalização dos erros ortográficos, assim como, apoios a diferentes disciplinas, devido às classificações obtidas no ano letivo anterior.

Desde o início das observações que esta turma demonstrava ser mais pacata e os alunos não se envolviam na dinâmica da aula, não demonstrando grande interesse pelas atividades, ainda que a professora orientadora recorresse a diferentes métodos de ensino, para tentar apelar à sua motivação. Por exemplo, na primeira aula de Inglês com a turma, a professora titular levou uma bola para realizar uma atividade que exigia a colaboração de todos: os alunos teriam de passar a bola entre si, enquanto faziam perguntas relativamente ao tema dado pela professora. Uma atividade que se pensou ser do agrado dos alunos e que poderia servir como “quebra-gelo” e como facilitadora do desenvolvimento da competência comunicativa, não recebeu o entusiasmo esperado nem se revelou tão produtiva quanto o desejado. No decorrer do ano letivo, a professora orientadora, em colaboração com a professora estagiária, foi tentando arranjar estratégias e metodologias que motivassem a turma a colaborar nas atividades. Uma vez que os alunos não gostavam de se expor individualmente e eram pouco autónomos na realização das tarefas, experimentou-se fomentar o trabalho colaborativo durante as aulas (trabalho de grupo ou a pares). Esta metodologia foi uma das que teve um impacto mais positivo junto dos alunos.

Para além do comportamento de desinteresse e de desmotivação constantes, a turma ainda revelava um ritmo de trabalho muito lento, o que fez com que a professora

orientadora tivesse de atender a esta característica na exploração dos conteúdos propostos no programa da disciplina, que está em concordância com o Currículo de *Cambridge* e as *Aprendizagens Essenciais*. A implementação de estratégias diferenciadas foi determinante para o cumprimento da planificação anual e de todos os objetivos, até ao final do ano letivo.

O 10.ºYZ demonstrou uma grande capacidade de acolhimento para com a professora estagiária, tentando sempre ser mais participativo e cooperante em momentos de avaliação da professora e em outros momentos de ensino e de aprendizagem. Durante as sequências didáticas dois e três, os alunos aderiram bem às atividades propostas pela professora estagiária, que foram elaboradas a pensar nas características e ritmo de trabalho desta turma, utilizando linguagem apropriada (o Inglês) e, sempre, esclarecendo dúvidas quando necessário. Enquanto os alunos realizavam as atividades, é importante mencionar que a professora fazia uma constante monitorização das mesmas, prestando particular atenção aos alunos com dificuldades à disciplina.

Tendo por base que a turma era desmotivada e desinteressada, previa-se que, a nível geral das disciplinas, o seu aproveitamento não fosse muito bom, o que veio a revelar-se mais tarde no final dos períodos letivos. Porém, à disciplina de Inglês a turma manifestou um bom aproveitamento sendo que a sua média final, após serem avaliadas todas as componentes da disciplina, é de 15.2 valores.

1.2. Identificação do tema de investigação-ação

Face à unidade curricular de IPP, realiza-se, ao longo do estágio pedagógico, um projeto de investigação-ação, no qual, numa primeira instância, é necessário que, através da observação de aulas, do comportamento dos alunos e também das características da instituição onde a prática está a ser realizada, se identifique uma problemática a ser estudada.

Logo desde o início do acompanhamento das turmas, no âmbito do estágio pedagógico realizado no CNM, foi possível verificar-se, durante a observação de aulas e das atividades realizadas pelos alunos, que a produção escrita de uma resposta, tanto curta como longa, é influenciada pela forma como as instruções lhe são transmitidas e como estas conseguem ser interpretadas pelos alunos. Constatou-se ser uma prática frequente dos alunos pedirem a ajuda da professora para explicar as questões que surgem em fichas de trabalho ou no manual escolar. Deste modo, a professora estagiária, estando cada vez mais consciente dessa dificuldade dos alunos, procurou compreender o “porquê” de tal situação.

De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, existem áreas de competências que visam desenvolver múltiplas literacias, tais como “a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.” (Martins, G. et al., 2017). Assim sendo, tendo em consideração a área de linguagens e textos, deve garantir-se que os alunos dominam a capacidade da leitura e da escrita, assegurando que “compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, (...)” (Martins, G. et al., 2017).

Após a observação de algumas aulas das duas turmas, em ambas as disciplinas, e mediante reuniões com as professoras de Português e de Inglês e com a supervisora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, identificou-se que a temática problemática mais favorável à melhoria do sucesso dos alunos e que poderia constituir-se como objetivo de investigação-ação seria, então, tentar compreender de que modo as instruções presentes nos enunciados escritos influenciam a qualidade das respostas

escritas dos alunos do ensino secundário, particularmente alunos que se encontram pela primeira vez neste ciclo (10.º ano). Chegou-se, assim, à questão central que irá orientar a investigação:

Será que as instruções fornecidas aos alunos são um instrumento facilitador do processo de escrita?

O 10.º X e o 10.º YZ, são duas turmas com comportamentos e aproveitamento muito diferentes, por isso, a observação de atividades relacionadas com a produção e expressão escrita em ambas foi bastante distinta. Assim, refletindo de forma constante sobre o meio de ação da investigação e procurando sempre as atividades mais adequadas para a mesma, a professora-investigadora recorreu a diversos instrumentos de recolha de dados tais como:

- registos efetuados no diário de investigação, onde eram redigidos apontamentos sobre as observações de aulas, o ambiente das turmas, o comportamento dos alunos e, também, das aulas lecionadas durante as sequências didáticas;
- análise dos documentos obtidos em atividades realizadas pela professora titular (testes de avaliação e expressões escritas);
- análise dos documentos elaborados pela professora-estagiária, tendo estes sido utilizados pelos alunos;
- inquérito sobre os hábitos de escrita, realizado aos alunos das turmas 10.º X e 10.º YZ.

Como forma de tratar esta problemática, a professora estagiária focar-se-á em ajudar os alunos a melhorar a sua capacidade de produzir respostas escritas, tendo sempre em atenção as ações estratégicas presentes nas *Aprendizagens Essenciais*, de 10.º ano, nomeadamente a “aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto”, “conhecer as características do género textual que se pretende escrever”, a “elaboração de um texto prévio” e “a textualização individual a partir do texto prévio, o que implica a reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo”, através da elaboração de variados enunciados e métodos de orientação

para a elaboração de textos diversificados, quer na disciplina de Português, quer na disciplina de Inglês.

2. Enquadramento teórico

No capítulo número dois, irão ser abordados os conceitos e noções que fundamentam a compreensão e o desenvolvimento do projeto de investigação-ação definido no capítulo anterior. Desta forma, serão exploradas as perspetivas teóricas sobre a escrita, os fatores que influenciam a produção escrita e, também, os materiais originais e a motivação dos alunos.

2.1. Perspetivas teóricas sobre a escrita

O processo da escrita é um fator de grande importância no desenvolvimento do ser humano. Assim sendo, considera-se fundamental abordar, nesta investigação-ação, as perspetivas teóricas sobre a escrita enquanto produto final e a escrita enquanto processo, de forma a atender à questão problemática escolhida para o estudo.

2.1.1. A importância da escrita

Em *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy* de Brown e Lee (2015), menciona-se que segundo o psicolinguista Eric Lenneberg:

human beings universally learn to walk and to talk, but that swimming and writing are culturally specific, learned behaviors. We learn to swim if there is a body of water available and usually only if someone teaches us. We learn to write if we are members of a literate society, and usually only if someone teaches us.³

Isto significa que se a competência da escrita não nos for instruída de alguma forma por alguém, nunca a poderemos adquirir, uma vez que é necessário seguir um conjunto de regras e de procedimentos que são fundamentais para o processo de aquisição. No que ao contexto escolar diz respeito, verifica-se que este tem um papel de elevada

³ Tradução: “Os seres humanos aprendem universalmente a andar e falar, mas nadar e escrever são comportamentos específicos culturalmente aprendidos. Aprendemos a nadar se houver um corpo de água disponível e geralmente somente se alguém nos ensinar. Aprendemos a escrever se somos membros de um grupo alfabetizado na sociedade, e geralmente apenas se alguém nos ensinar.”.

importância para o processo de escrita, uma vez que é nele que se dá a aquisição, estruturação e explicitação dos conhecimentos associados à produção textual. Também se deve ter em conta que esta é a componente mais valorizada enquanto instrumento de diagnóstico, de avaliação e de certificação de conhecimento e aprendizagens, pois “Embora a maior parte da aula decorra mediante interação oral, a escrita é o modo a que se recorre para consolidação de aprendizagens e para verificação de conhecimentos.” (Duarte et al., 2016).

Por vezes, o insucesso escolar pode resultar não da falta de conhecimento, mas sim da incapacidade que o aluno tem de verbalizar por meio da escrita aquilo que pretende, ou seja, se o aluno não tem a noção básica das características de um texto ou do funcionamento do mesmo, não consegue dar resposta ao que lhe está a ser pedido pelo professor numa determinada instrução, tal como nos confirmam as autoras Rodrigues e Silvano (2009):

A desadequação entre a configuração discursiva do texto produzido pelo aluno e a configuração requerida pela instrução do professor pode ser explicada pelo facto de o aluno não ser capaz de reconhecer as características de estrutura e funcionamento do texto implicado na instrução e de não conseguir activar os recursos da língua necessários à sua construção.

Olhando para a escrita como uma dimensão que é imensamente abonada dentro dos vários contextos sociais e profissionais, nota-se que esta constitui, frequentemente, um critério de avaliação da eficácia da escola por parte da sociedade (Carvalho, 2003:11⁴ citado por Gama, 2013). Isto porque, se um aluno sai da escola, ao fim da escolaridade obrigatória, e não sabe redigir um texto coerente e coeso, distinguindo diferentes géneros textuais, aplicando corretamente regras de estrutura e funcionamento, a escola é considerada a principal culpada por o aluno não ter sido capaz de adquirir as competências necessárias.

Além disso, escrever também desempenha um papel que é fundamental na estruturação do pensamento e do discurso, sendo que contribui para o

⁴ CARVALHO, J. A. B. (2003). Escrita: Percursos de Investigação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

desenvolvimento cognitivo e auxilia na origem de um raciocínio lógico e formal, isto significa que a escrita é imprescindível para o crescimento de um aluno enquanto pessoa, pois irá ajudar a melhorar a sua capacidade de comunicar, sabendo como se expressar corretamente utilizando os diferentes recursos adquiridos na escola.

Concluindo, verifica-se que a escrita é uma ferramenta fundamental no que à aprendizagem diz respeito, pois possibilita o acesso a conteúdos, à reunião de informação e à partilha de ideias de uma forma mais detalhada do que a oralidade nos permite. Para além disso é ainda o elemento através do qual os alunos se podem expressar, demonstrar os seus conhecimentos e ser avaliados. Portanto “afigura-se por isso como uma competência essencial, e uma atividade intrinsecamente social, que confere poder ao escrevente para compreender e relacionar-se com o mundo” (Andersen, 2015), ou seja, aqueles que não dominam esta competência correm o risco de ficarem alienados da sociedade e de perderem oportunidades, quer no seu percurso académico, quer no seu percurso profissional.

2.1.2. A escrita como produto final

Durante muito tempo, no que toca à produção escrita, o foco dado ao texto era centrado nele apenas como um produto final, ou seja, a sua avaliação era feita com base em determinados padrões, analisando apenas as inadequações ou problemas de escrita e os textos que melhor representavam o que se pretendia, seriam os de melhor qualidade. Era ainda notório o grande relevo que se dava à retórica⁵ e a forte ligação com os estudos gramaticais⁶, uma vez que só o que estava de acordo com estas especificações era o correto e aceitável.

⁵ Entenda-se retórica por capacidade de facultar à linguagem, seja falada ou escrita, a eficácia suficiente para agradar, comover ou persuadir. (Fonte: <https://conceito.de/retorica#:~:text=Ret%C3%B3rica%20%C3%A9%20um%20termo%20que,para%20agradar%2C%20comover%20ou%20persuadir.>).

⁶ Consideremos, neste ponto, a gramática normativa, uma vez que esta tinha como pressuposto a transmissão das regras de bem falar e bem escrever. (Fonte: <https://www.infoescola.com/linguistica/gramatica-normativa/#:~:text=A%20gram%C3%A1tica%20normativa%20%C3%A9%20aquela,as%20varia%C3%A7%C3%B5es%20como%20erros%20gramaticais.>).

Em *As perspectivas teóricas sobre a produção escrita* de Dodó e Leurquin (2023), apontam-se as seguintes características à abordagem da escrita tradicional “I) o apelo ao ‘dom’ e aos clássicos literários como protótipos para ensinar-se a escrever bem; II) o foco centrado no texto como produto final; III) o foco no uso prescritivo da língua, nas estruturas textual e gramatical do texto.”. Estes modelos não estavam a ser bem correspondidos no que toca aos problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem da escrita, pois não permitiam que os alunos desenvolvessem as suas próprias competências, uma vez que estavam limitados àquele produto final que era o considerado correto.

Nas escolas, o ensino da escrita, era dominado por um modelo designado de “instrução tradicional”, este era constituído pela leitura e pela transmissão de regras de escrita de autores que eram considerados bons exemplos, pela realização de exercícios de sintaxe, de ortografia e de gramática, e eram unicamente destinados à obtenção do produto final que, posteriormente, era avaliado e corrigido de acordo com os aspetos formais (Andersen, 2015). Era habitual que o trabalho em sala de aula fosse escrever sobre temas propostos pelo professor e, a sua avaliação consistia, sobretudo, na classificação do texto produzido tendo em conta os aspetos convencionais da escrita, isto é, correções a nível da estrutura frásica, ortografia, caligrafia e gramática. Por isso, era considerado que os alunos tinham um dom para a escrita, pois agia-se como se eles já dominassem a língua.

Assim sendo, os modelos tradicionais da escrita passaram a ser criticados uma vez que se focavam exclusivamente nos aspetos formais e negligenciavam o processo cognitivo pelo qual o escrevente passa até obter o produto final. Por isto, o foco dos investigadores posteriores ao tradicionalismo, centrou-se nos processos de escrita e em como estes contribuem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da aprendizagem desta componente, uma vez que o tradicional estava apenas focado em dar relevância

a regras rígidas acerca de como um texto deveria ser estruturado, e não a direcionar-se para a parte cognitiva⁷ do aluno.

2.1.3. O processo de escrita

A aquisição da competência da escrita começa desde tenra idade, normalmente ao entrarem para o ensino do pré-escolar, os alunos começam a aprender a escrever o seu nome, mas sem qualquer noção do processo que faz parte dessa escrita e, muitas vezes, sem saberem distinguir as letras umas das outras. Contudo, com o avançar do nível de escolaridade, os alunos vão aprendendo as competências gráficas, ortográficas e compositivas das mesmas.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), existe uma automatização no desenvolvimento do domínio da escrita, quer dos aspetos mecânicos quer dos aspetos convencionais, com o avançar do nível de escolaridade, dado que deixa de haver uma necessidade de uma decisão consciente. Esta só aparece em momentos de dificuldade, dúvida ou falha durante a produção e deve desde cedo ser alcançada, para que o aluno possa dedicar a sua capacidade de processamento a outras tarefas.

Pode-se, deste modo, verificar que o processo de escrita é de grande complexidade pois passa pela aquisição de uma variedade de componentes que, depois, serão postas em prática juntamente com fatores cognitivos, emocionais e sociais. Também se pode averiguar que este processo não é uniforme e que depende da situação e da pessoa que o está a realizar. Assim sendo, deve-se ter em conta que existem diferentes etapas que são utilizadas no decurso do processo e que podem ser agrupadas em três principais elementos, a planificação, a textualização e a revisão textual. Sendo que este processo não tem um método de utilização regular ou linear, ou seja, a planificação pode ser feita durante o processo de textualização, assim como a revisão também pode ser realizada ao longo do próprio processo. Eugénia Pardal (2009) diz-nos que estes modelos lineares

⁷ Entenda-se por cognitivo todo o conhecimento que o aluno tem e que pode ser utilizado no processo de elaboração de um texto.

foram postos em causa pela psicologia cognitiva que defende a escrita como sendo uma atividade que envolve uma grande variedade de processos cognitivos e próxima de uma situação de resolução de problemas. Nesse contexto, encontram-se alguns modelos não lineares. Veja-se o modelo de Flower e Hayes (1981), que apresenta três domínios: o contexto de produção; componentes do processo e o da memória a longo prazo.

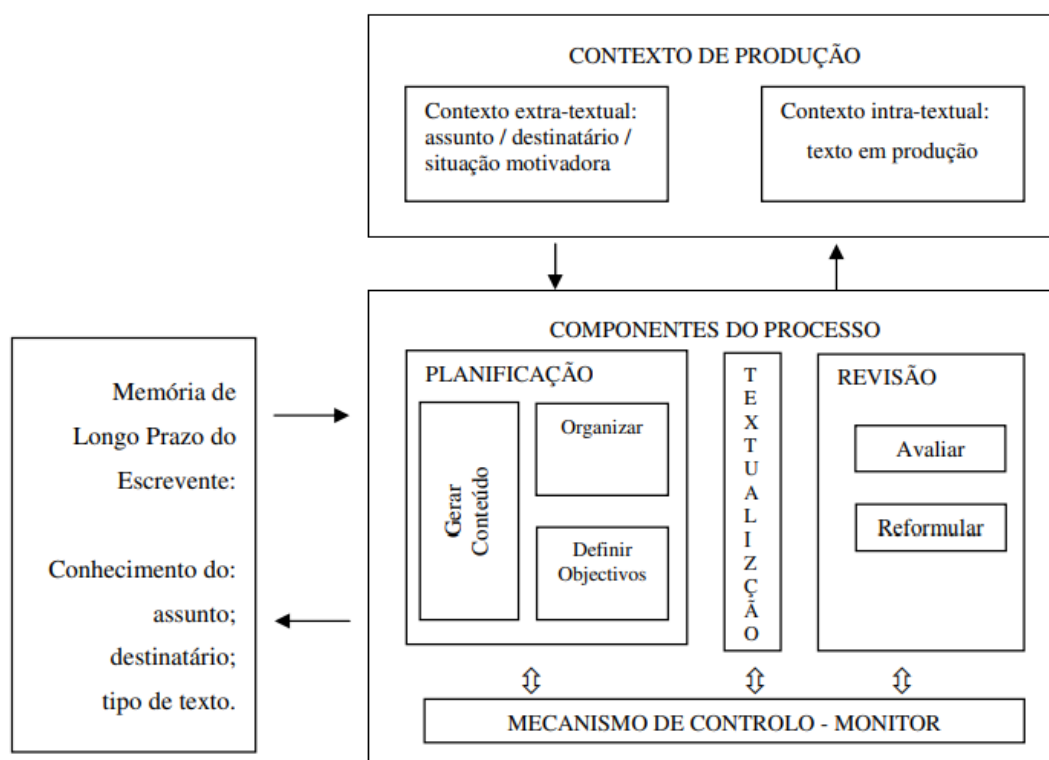


Figura 1 – Modelo de Flower e Hayes, 1981 (retirado de Pardal, 2009)

O contexto de produção subdivide-se em dois: o contexto extratextual, que diz respeito ao assunto, destinatário e situação motivadora e o contexto intratextual, que diz respeito ao texto em produção, inclui, portanto, tudo o que internamente ou externamente influencia no início da tarefa de escrita, no seu decurso ou naquilo que virá a produzir.

No segundo domínio (componentes do processo), são apresentados os subprocessos da planificação (criação e organização das ideias, implicando uma definição de objetivos), da textualização (tradução de ideias em texto escrito) e reformulação textual (o escrevente avalia o texto escrito e procede à eventual reformulação). Estes estão,

ainda, associados ao mecanismo de controlo, um monitor que determina quando o escrevente passa de um subprocesso para o outro, tendo em conta os objetivos, hábitos e estilo de vida pessoal de escrita do sujeito (Pardal, 2009).

Finalmente, do último domínio (memória a longo prazo) faz parte todo o conhecimento que o sujeito tem acerca do assunto, destinatário e tipo de texto que está a produzir.

Desta forma, validamos que há uma grande complexidade no processo de escrita que, não só envolve questões linguísticas, como também a componente pessoal de um indivíduo. É muito importante que este processo seja iniciado o mais cedo possível para que as competências mencionadas, possam ser desenvolvidas de modo consistente. Por conseguinte, deve ter-se em conta que “A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento.” (Barbeiro e Pereira, 2007), uma vez que é uma reprodução de um determinado indivíduo, ou seja, um processo de construção que ocorre em interação com outros e, assim, permite que os aprendentes pratiquem a escrita de uma forma crescente até estarem aptos para escrever livremente.

2.1.3.1. Planificação

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007) a planificação do processo de escrita “é mobilizada para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa.”. Sendo um dos aspetos diferenciadores do domínio da escrita, é fundamental que se comece a trabalhar desde cedo esta competência, para que o aluno tenha o melhor aproveitamento possível. Portanto, é necessário dar relevo à própria aprendizagem da planificação no sentido em que irá ajudar a mobilizar estratégias de facilitação processual.

Para além disto, a planificação pode, também, ser constituída por três subprocessos: a geração de ideias, a organização das ideias e a definição de objetivos (Raposo, 2010). O primeiro surge quando o aluno procura, na sua memória, informações referentes ao tema e à tarefa que tem de realizar, em seguida, organiza estas ideias numa estrutura

global e estabelece o plano do discurso, tendo em conta o destinatário. Por fim, definem-se os objetivos do texto, tendo em conta as necessidades informativas do recetor.

Nesta fase, pretende-se que o aluno recorde os seus conhecimentos, assim como adquirira as informações de que necessita para a produção do seu texto. Convém, por isso, que o plano mental seja bem delineado, com recurso a esquemas ou registos de notas que possam, depois, ser seguidas como linhas orientadoras.

Por fim, como uma atividade que é complexa Carvalho (1999)⁸ e Cooper & Matsushashi (1983)⁹, citados por Teixeira et al. (2011), defendem que existem dois tipos de planificação, sendo estas uma que se deve desenvolver antes da textualização, e outra que surge de acordo com o desenrolar do texto, tornando-se mais específica. Diante disso, crê-se que o resultado final depende, essencialmente, da planificação, o que dita a importância desta componente na produção textual.

2.1.3.2. Textualização

A textualização é a organização de expressões linguísticas em frases, parágrafos e secções que, mais tarde, formarão o texto. Barbeiro e Pereira (2007) dizem que à medida que o aluno redige um texto, deve responder a três exigências: a explicitação de conteúdo, a formulação linguística, e a articulação linguística. Portanto, a aprendizagem deve contemplá-las e, assim, desenvolver a capacidade de ativar possibilidades e de tomar decisões ante diversas soluções.

Esta etapa vai concretizar as ideias planificadas anteriormente, desenvolvendo-as de uma forma sucessiva e estruturada, tendo sempre em atenção a sua finalidade e linearidade¹⁰ (Teixeira et al., 2011). A redação lida com a capacidade que cada

⁸ Carvalho, J. B. (1999). *O Ensino da Escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: C.E.E.P. Universidade do Minho.

⁹ Cooper, C. & Matsushashi, A. (1983). A theory of writing process. In M. Marlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives* (pp. 3-39). Chichester: John Wiley & Sons.

¹⁰ Entenda-se linearidade como a necessidade de manter um determinado grau de progressão na informação a fornecer, de modo a evitar ambiguidades.

escrevente tem de expressar o seu próprio pensamento através da escrita, tendo em conta a sua finalidade, o tipo de texto que se pretende escrever e, outros métodos de organização textual que permitam ao aluno escrever com coerência e coesão. Contudo, deve ter-se em atenção que existe uma diferença entre a representação linguística à qual apenas o escrevente tem acesso e a representação linguística que vai ser exposta a outros, uma vez que esta tem de ser mais explícita, tal como justifica Barbeiro (1999)¹¹

A redacção tem de corresponder às exigências de explicitação próprias da comunicação escrita. Não se pode limitar à transcrição dos conhecimentos ou representações mentais tal como surgem na linguagem interior, pois a escrita pretende prolongá-los para além desse momento e alargá-los a outros sujeitos (citado por Raposo, 2010).

Assim, verifica-se que, no domínio da expressão escrita são envolvidas várias áreas, são mobilizados vários conhecimentos e é pressuposta a visão do texto como um todo coerente.

2.1.3.3. Revisão textual

Não menos importante, a terceira componente do processo de escrita é a revisão, que se realiza através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. Esta, pode ser articulada com a textualização ao longo do processo de escrita, não retirando a importância da revisão final. Todavia, não deixa de ser um processo que, por vezes, é passado à frente pelos alunos uma vez que se limitam, ou a entregar o texto sem fazerem uma única revisão, ou a corrigir apenas um ou outro sinal de pontuação.

A sua principal funcionalidade é aperfeiçoar o texto, dado que o processo de escrita não é finalizado logo que se acaba de escrever, pois pode ser necessária uma reorganização ou reescrita de partes do mesmo, e essa depende da avaliação, reflexão, do tempo disponível e da existência de alternativas para a sua realização. Surge, por conseguinte, associada à fase de planificação inicial não estando, no entanto, obrigatoriamente, limitada ao plano inicial de escrita.

¹¹ BARBEIRO, Luís. (1999). Os alunos e a expressão escrita: Consciência (Meta) - linguística e expressão escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Desta forma, a revisão é marcada, fundamentalmente, pela reflexão relacionada com o texto produzido. Tal como nos dizem Barbeiro e Pereira (2007), esta componente “Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos”, o que faz dela um passo que não pode ser passado à frente no que diz respeito ao processo de escrita.

2.2. Fatores que influenciam a produção escrita

Considera-se necessário que, como forma de contextualização à problemática, é necessário mencionar alguns dos fatores que podem influenciar a produção escrita. Assim sendo, nos próximos pontos do capítulo, serão abordados alguns processos que são fundamentais para a compreensão dos fatores que poderão influenciar os alunos na sua produção escrita de textos.

2.2.1. Os processos ativados durante a escrita

A escrita alterou a capacidade do homem de armazenar e gerir informação, uma vez que funciona como uma ferramenta alternativa à memória, alterando, por isso, a sua relação com as estruturas narrativas de tradição oral. A evolução do registo escrito foi, substancialmente, influenciada pelo desenvolvimento das novas tecnologias e, também, pelas épocas e contextos culturais em que uma determinada civilização vive. Porém, enquanto sistema comunicativo, transformou-se num desafio para a espécie humana, pois contém algumas limitações a nível gráfico que o oral não tem. Ainda assim, consegue atingir meios que jamais se conseguiriam através da oralidade uma vez que, geralmente, as pessoas tendem a conseguir expressar-se melhor quando escrevem, principalmente quando o tema é do seu interesse e/ou conhecimento. No que ao processo de ensino diz respeito, deve ter-se em conta que é fundamental o estabelecimento de relações entre linguagem e pensamento, considerando a aquisição e o desenvolvimento da escrita como um processo no qual o aluno desempenha um papel ativo, passando por vários processos, entre eles a assimilação / acomodação, e em interação com o meio ambiente circundante.

É natural que o ser humano adquira, sem qualquer tipo de instrução, a sua competência oral, contudo a escrita já não funciona da mesma forma, uma vez que esta tem de ser aprendida e requer um processo de aprendizagem mais complexo, obedecendo a um conjunto de regras necessário para a boa funcionalidade da competência. “Não sendo a escrita inata na espécie humana, a sua aprendizagem formal acarreta consequências importantes para o processamento cognitivo da informação,

para a resolução de problemas e para a estruturação do funcionamento neurológico do indivíduo.” (Castro-Caldas, 1992¹², citado por Baptista et al., 2011), ou seja, ensinar a escrever, não é apenas ensinar a utilizar uma nova ferramenta, mas também promover o desenvolvimento cognitivo de uma pessoa.

Algumas investigações na área da psicolinguística indicam que escrever um texto requer organização de pensamentos e reelaboração de ideias e que compreender um texto requer uma participação ativa de um indivíduo, na qual a atividade mental transporta o desenvolvimento de operações cognitivas organizadas pelo escritor. Um bom escritor elabora esquemas, planifica a estrutura do texto, escreve rascunhos, relê o que escreve e revê o texto, de modo que os seus textos sejam escritos com sentido, clareza e coerência. Isto é, o escrevente tem de ser capaz de utilizar as suas competências cognitivas de forma a obter um produto final que seja efetivamente bem elaborado, para que o leitor consiga entender o sentido do texto.

Alguns autores defendem que a escrita deve emergir competências ao nível da coesão, da coerência, da ortografia, do léxico, das características de cada tipologia textual e do conhecimento do mundo em geral. Todo o processo de reflexão sobre a tipologia ou do processo que esta desencadeia é desenvolvido através dela, utilizando as etapas de planificação, textualização e revisão como referências essenciais. Assim sendo,

A escrita não pode ser entendida, exclusivamente, como um produto acabado, pois é fundamentalmente um processo em que é necessário resolver e ultrapassar múltiplos problemas que vão desde ‘o encontrar o que se vai dizer’ à maneira como se vai escrever (*ibidem*). (Rodrigues, 2012).

Vemos, deste modo, que o processo de escrita ativa no escrevente uma série de outros processos, o que o torna complexo uma vez que põe em prática a capacidade que o escritor tem de utilizar várias competências em simultâneo, e de forma a obter textos que demonstrem coesão e coerência e que permitam ao leitor entender aquilo que está escrito sem dificuldade.

¹² Castro-Caldas, A. (1992). Neurobiologia do comportamento humano. *Colóquio/Ciências*, 11, 71-97.

2.2.2. As instruções como instrumento facilitador do processo de escrita

Nos dias de hoje, a escrita e a leitura são componentes fundamentais na vida de um indivíduo na medida em que privilegiam a comunicação e o entendimento. No entanto, existem, e sempre irão existir, alguns problemas relacionados com ambas as componentes, no sentido em que podem afetar várias áreas da vida de uma pessoa, dificultando a integração de um indivíduo na sociedade que o rodeia.

No que à escrita diz respeito, “sabe-se que a sua aquisição é uma condicionante de toda a aprendizagem futura” (Raposo, 2010), ou seja, se no processo de aprendizagem o indivíduo não adquirir as competências necessárias para elaborar um texto, com base nas instruções que lhe são fornecidas, então o seu produto final irá ser condicionado por isso.

Relativamente às instruções como instrumento facilitador do processo de escrita, temos como uma componente fundamental o texto instrucional, um tipo de texto que apresenta um conjunto de procedimentos a serem seguidos numa determinada circunstância e em que a sua intencionalidade comunicativa é de ensinar o destinatário a praticar uma determinada ação. Ou seja, é um texto que estabelece regras ou dita as instruções para um determinado procedimento, para se alcançar o objetivo pretendido. Nestes textos a tipologia das instruções dadas pode ser simples como, por exemplo, recomendar uma atividade, ou complexas, como por exemplo uma lei parlamentar (Santos, 2017). Tendo isto por base, pode dizer-se que se o texto instrucional não for bem formulado então o produto final que dele vai resultar também não vai ser bom, pois irão surgir dúvidas na hora de produzir uma resposta. Sendo que as orientações são fundamentais para a elaboração de respostas escritas, é essencial que o professor tenha a capacidade de produzir um texto instrucional bem estruturado, que possa orientar o aluno para a composição de uma resposta completa, coerente e coesa, tendo em conta o enunciado. Pode, assim, entender-se que o enunciado que é providenciado aos alunos pelo professor deve sempre ser claro e preciso, não deixando a tarefa de o elaborar mais fácil para quem o faz, de modo que a elaboração do produto final de uma resposta ou texto seja a melhor possível.

Nas escolas, o texto instrucional é um dos mais presentes, pois é através dele que se designam as tarefas escolares. Contudo “uma das queixas dos professores é que os alunos não leem as instruções quando realizam as atividades.” (Santos, 2017) e isto pode levar ao insucesso da realização das mesmas. Note-se também que o professor deve ter em atenção o tipo de alunos com quem está a trabalhar, uma vez que o mesmo enunciado pode não funcionar bem com um determinado tipo de alunos mas ser eficiente com outros.

É, por isso, importante que se tenham em consideração os aspetos anteriormente mencionados uma vez que levarão, em princípio, ao sucesso dos alunos na realização das tarefas e, conseqüentemente, contribuirão para melhorar a sua compreensão relativamente a variados conteúdos, não só a nível das disciplinas de Português e de Inglês como também das outras disciplinas. Efetivamente, quando um texto instrucional está bem elaborado, os alunos conseguem redigir respostas bem estruturadas e, geralmente, responder ao que foi pedido. No entanto, tal como já foi mencionado, por vezes os alunos demonstram uma certa dificuldade em ler e em interpretar essas orientações corretamente, devido a quererem terminar o mais rapidamente possível a tarefa, o que influencia de forma negativa o produto final.

2.2.3. Escrita colaborativa

A escrita colaborativa é uma atividade que, num determinado contexto, envolve a criação de um texto conjunto, entre dois ou mais autores, onde sejam compartilhadas as decisões e as responsabilidades tomadas ao longo do processo de escrita. A dinâmica desta atividade permite aos alunos que expressem a sua própria perspetiva em relação a um determinado tema, enquanto discutem entre eles as variadas ideias que vão surgindo, fazendo uma adaptação e reformulação das mesmas com adequação à situação. É, por isso, destacada na literatura como um processo importante na interação entre pares para a construção de conhecimento.

Revendo propostas feitas por Vygotsky, alguns autores salientam a importância que este diálogo tem para a construção de conhecimento de um indivíduo “educational

success and failure may be explained by the quality of educational dialogue, rather than simply in terms of the capability of individual students or the skill of their teachers”¹³ (Mercer, 2004, p. 139¹⁴, citado por Cardoso, Sebastião & Teixeira, 2019). Isto é, o trabalho realizado em colaboração é importante, uma vez que potencia as capacidades dos alunos, como por exemplo a interação com os outros, o diálogo e, ainda, o seu desenvolvimento cognitivo relativamente a uma série de temas.

De acordo com Lee & Brown “learners typical show heightened self-efficacy and identity, lowered anxiety, and in their communities of practice are able to nurture relationships among classmates”¹⁵, tudo devido ao facto de trabalharem em colaboração. Este tipo de abordagem é, ainda, importante na forma em como torna a sala de aula num espaço mais interativo, o que faz com que os alunos tenham uma maior receção dos conteúdos que estão a ser abordados na aula. Assim sendo, pode concluir-se que os alunos que praticam uma escrita colaborativa ao longo do ano letivo, não só desenvolvem as suas competências a nível da composição de um texto como também a sua capacidade de comunicação com os outros e de domínio de outras áreas.

2.2.4. As novas tecnologias e a escrita

Ao longo das últimas décadas, temos vindo a presenciar uma evolução tecnológica que veio provocar alterações na vida das pessoas, tanto no modo como se relacionam umas com as outras como na utilização da linguagem, em geral, e, também, da linguagem escrita, importante para este caso particular. Estamos, portanto, a assistir a um período em que a escrita está a sofrer uma reestruturação.

¹³ Tradução: “O sucesso e o fracasso educativo podem ser explicados pela qualidade do diálogo educativo, e não simplesmente em termos da capacidade de cada aluno ou da habilidade dos seus professores”

¹⁴ Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.

¹⁵ Tradução: “os alunos normalmente mostram maior autoeficácia e identidade, menor ansiedade e, nas comunidades onde está inserida a sua prática, são capazes de cultivar relacionamentos entre colegas de turma”.

Com este surgimento, a escrita em papel e lápis tem sido progressivamente substituída pela escrita em teclado, visível num ecrã, por intermédio de um processador de texto. Isto,

Não se trata de uma simples diferença material, muito pelo contrário. Trata-se de algo que não só afeta a dimensão física e motriz e o domínio cognitivo, como encerra um conjunto de potencialidades referentes ao aspeto e à forma do produto final e à sua legibilidade. (Carvalho, 2019).

Ou seja, haverá implicações significativas em termos da aprendizagem da escrita, uma vez que a utilização de diferentes meios mobiliza conhecimentos e capacidades diferentes.

Este aspeto torna-se relevante na medida em que uma criança, quando entra para o seu percurso escolar, começa logo com a aprendizagem do processo da escrita. Contudo, nos dias de hoje, a abordagem tradicional do papel e do lápis (caneta ou esferográfica) está a perder-se, uma vez que estão a dar cada vez mais prioridade a que esta introdução seja feita com recurso a meios digitais, o que pode mudar, significativamente, a imagem que temos da escrita e, consequentemente, transformar as conceções e a forma como a vemos, por mais estranho que nos possa parecer.

No que diz respeito às componentes do processo de escrita, planificação, textualização e revisão, também podem ser influenciadas pela utilização do computador. Quando se recorre a este elemento processador reinventa-se a forma em como se empregam estas três componentes.

As transformações no processo de escrita, fruto do desenvolvimento tecnológico que ocorre cada dia mais rápido e num curto espaço de tempo, colocam na escola um papel que é cada vez mais desafiante. Se por um lado, abrem caminho a novos métodos de ensino, por outro, colocam em causa normas e convenções estáveis que à escola compete, de certa forma, preservar e transmitir.

Numa primeira instância, vários autores verificam que, na generalidade, esta influência das novas tecnologias na escrita é positiva para os alunos, pois permites-lhes

trabalhar competências cognitivas que, de outro modo, não trabalhariam, tal como nos diz Carvalho (2019):

A facilitação processual consiste então em fornecer pistas que permitam ao escrevente em desenvolvimento aceder a tarefas que não realiza habitualmente, potenciando a sua rotinização e a sua progressiva interiorização com as inerentes consequências em termos do desenvolvimento de capacidades de escrita e do desenvolvimento cognitivo que resulta da alteração estrutural provocada pela integração da nova competência.

Isto melhora substancialmente a qualidade dos produtos escritos que podem ser considerados significativos do ponto de vista educacional.

Observa-se, portanto, que o digital pode efetivamente ser importante no desenvolvimento das produções escritas dos alunos, uma vez que com a ajuda destas ferramentas se consegue ter acesso a vários tipos de informação, quer relativos aos temas que estão a ser trabalhados, quer relativos às estruturas dos textos pedidos, assim como possibilitam a consulta de dicionários digitais.

3. Plano de ação

A ação desenvolvida nas turmas com as quais a professora estagiária contactou mais ativamente ao longo do ano letivo de 2023/2024 teve como seu principal objetivo tentar compreender como as instruções, com carácter mais ou menos orientador, influenciam as produções escritas dos alunos, neste caso em particular, do Ensino Secundário. Como tal, no decorrer das sequências didáticas, quer da disciplina de Português, quer da disciplina de Inglês, a professora estagiária aplicou aos alunos materiais didáticos adaptados para verificar se os mesmos teriam ou não influência no seu desempenho.

Os materiais originais foram criados tendo em consideração a forma como beneficiam a aquisição e a mobilização dos conhecimentos por parte dos alunos e, também, atendendo às características do público a quem se destinam. Tiveram por referência os documentos normativos oficiais bem como a revisão de literatura efetuada ao longo da conceção e da implementação do projeto de investigação-ação. Tomlinson, citado por Portela (2023), esclarece que “Together with teaching methodologies, materials represent the interface between teaching and learning, the point at which needs, objectives and syllabuses are made tangible for both teachers and students”¹⁶. Tendo esta ideia por base, e tal como já mencionado anteriormente no capítulo das instruções como instrumento facilitador do processo de escrita, a produção dos materiais deve, no momento da sua conceção, não só ter em conta a diversidade de alunos, como também a sua motivação, ou seja, no instante da elaboração os materiais, o professor deve considerar o que melhor estimula os seus alunos convocando, também, ao seu lado emocional, não se podendo ignorar o papel que as competências socioemocionais desempenham no processo de ensino e de aprendizagem na escola do século XXI.

Assim sendo, deve dar-se uma importância relativa aos materiais originais que são criados no contexto educativo na medida em que também eles devem apelar à

¹⁶ Tradução: “Juntamente com as metodologias de ensino, os materiais representam a interface entre o ensino e a aprendizagem, o ponto em que as necessidades, os objetivos e os conteúdos programáticos se tornam tangíveis tanto para professores como para alunos”.

motivação. O professor é uma figura central no desenvolvimento desta motivação e é o seu dever desenvolver e promover atividades que apelem à mesma. No âmbito desta investigação-ação é pertinente mencionarmos este aspeto uma vez que, na elaboração de um texto escrito, quando este é proposto como atividade pelo docente, é essencial que se tenham em conta as características particulares de cada turma, para que o produto final obtido seja o melhor possível.

Para além disso, o recurso ao digital pode captar a atenção dos alunos e motivá-los para as novas aprendizagens, fazendo uma “pausa” na rotina do trabalho com o manual escolar a que, frequentemente, recorrem.

No capítulo anterior pôde observar-se que existem diferentes etapas, nem sempre lineares, no processo da produção escrita de um texto, a planificação, a textualização e a revisão e como estes são importantes na sua elaboração. Do mesmo modo, se clarificou, de que forma é que determinados fatores, tais como as instruções, são relevantes para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos.

Com base na fundamentação teórica apresentada, será explicitada, ao longo deste capítulo, a intervenção levada a cabo na turma de Português (10.º X) e na turma de Inglês (10.º YZ), apoiada pelos materiais produzidos pela professora estagiária, com o objetivo de estudar de que forma é que as instruções influenciam as respostas escritas dos alunos. É importante, ainda, ter-se em conta que a investigação realizada decorreu no âmbito de duas disciplinas com características distintas¹⁷. Ademais, o estudo foi desenvolvido não só durante as sequências didáticas como também durante a observação de aulas, contando com a realização das tarefas pelos alunos ao longo do ano letivo.

Considerando a organização deste projeto de investigação-ação, na estrutura do presente capítulo, encontra-se a descrição dos materiais produzidos pela professora e a referência ao percurso decorrido até à sua aplicação nas turmas, de forma a avaliar o seu impacto nos alunos. Tal como mencionado anteriormente, foram importantes para

¹⁷ O Português Língua Materna e o Inglês Língua Estrangeira.

a recolha e análise dos resultados os materiais produzidos e implementados pela professora investigadora, os registos pessoais efetuados durante o ciclo de supervisão e durante a observação de aulas à professora orientadora e à colega estagiária, a observação direta das respostas dos alunos a tarefas propostas pela professora orientadora e pela professora estagiária, e, ainda, as respostas a um questionário sobre hábitos de escrita.

Veremos, então, os resultados desta investigação, descritos de seguida.

3.1. Português

No que diz respeito à disciplina de Português, a professora estagiária acompanhou, ao longo do ano letivo, de forma assídua, os alunos do 10.ºX. Foram lecionados nesta turma dois dos três ciclos supervisionados. Relativamente ao primeiro ciclo supervisionado, este incidiu numa turma de 9.º ano e, por isso, não será mencionado ao longo do capítulo, uma vez que os seus dados não foram alvo deste estudo. Contudo, foi possível verificar que a temática desta investigação poderia, também, ter sido implementada nesta turma, dado que foram observadas as mesmas características comportamentais ao nível da produção escrita de textos.

Ciclo	Turma	Data(s)	Duração
Aula 0	9.º P ¹⁸	17/10/2023	50 minutos
1.º Ciclo Supervisionado	9.º P	24/11/2023	75 minutos
2.º Ciclo Supervisionado	10.ºX	06/02/2024 07/02/2024 08/02/2024	250 minutos
3.º Ciclo Supervisionado	10.ºX	17/04/2024 18/04/2024	200 minutos

Figura 2 – Esquema dos ciclos supervisionados na disciplina de Português

¹⁸ A utilização da letra “P” é meramente ilustrativa servindo para preservar a política de proteção de dados pessoais dos alunos e da instituição.

Ao iniciar o segundo ciclo supervisionado, o tema da presente investigação-ação ainda não teria sido concretamente definido. Contudo, no final da primeira aula da sequência, foi possível perceber o que se iria trabalhar após a leitura e a observação de algumas composições escritas dos alunos.

O segundo ciclo de aulas supervisionadas teve lugar no mês de fevereiro, nos dias 6, 7 e 8 e com as respetivas durações de 50, 100 e 100 minutos. Na primeira aula, de 50 minutos, os conteúdos abordados foram: O texto dramático: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente; Recursos Expressivos; Tipos de cómico; e, por fim, o Texto Expositivo, nela foi realizada a aplicação da ficha de trabalho cuja atividade consistia na elaboração de um texto expositivo tendo em conta o tema abordado em aula. Na aula seguinte, deu-se a continuação da abordagem ao tema, no entanto não foram recolhidos dados pela professora durante a mesma. A última aula da sequência também não foi significativa, no que à recolha de dados diz respeito, uma vez que apenas foi feita a leitura e análise de uma parte da obra de Gil Vicente. Assim, do segundo ciclo supervisionado apenas foram recolhidos materiais na primeira aula da sequência, estes serão mencionados mais explicitamente no tópico seguinte deste capítulo. Contudo, o segundo ciclo supervisionado foi importante para o enriquecimento do trabalho da professora estagiária enquanto docente, no âmbito do planeamento das aulas, sempre atendendo às características de cada turma e das suas necessidades para a realização de determinadas atividades. Tendo, assim, sido fundamental para a evolução do estudo da problemática.

No ciclo supervisionado seguinte, que teve lugar no mês de abril, nos dias 17 e 18, com a duração de 100 + 100 minutos foram elaborados materiais que permitiram à professora estagiária recolher dados sobre a influência das instruções, enquanto orientações para a produção de respostas escritas. Desse modo, recorreu-se à aplicação de fichas de trabalho bem como ao trabalho colaborativo.

Nos próximos pontos iremos, então, olhar, em específico, para os materiais que foram elaborados para aplicar ao longo dos ciclos supervisionados e, posteriormente perceber de que forma é que estes ajudaram ou não os alunos na elaboração das suas respostas escritas, independentemente da sua extensão. Também se adotará uma

perspetiva reflexiva sobre os materiais produzidos, no sentido de verificar possibilidades de melhoria ao nível da sua eficácia, tendo em conta a problemática do estudo e o processo de recolha de dados.

3.1.1. Segundo ciclo supervisionado

Tal como supramencionado, quando iniciadas as aulas relativas ao segundo ciclo supervisionado, a professora estagiária ainda não tinha o tema da sua investigação definido, tendo isto em conta, não houve uma planificação elaborada intencionalmente no âmbito da problemática, posteriormente definida tema. Contudo, ainda assim, foi possível recolher dados que decorreram de uma atividade proposta, durante a primeira aula de 50 minutos.

Sendo que esta aula contava com a introdução a um novo conteúdo programático e respetiva sequência didática (*Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente), a professora estagiária começou a aula por, através de um mapa mental, fazer com que os alunos relembassem os conteúdos que já teriam sido abordados no ano letivo anterior (9.º ano). Dado que já teriam tido contacto com o autor Gil Vicente no ano letivo anterior, através da obra *Auto da Barca do Inferno*, a professora estagiária, optou por esta estratégia, para ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o percurso biográfico do autor, sobre marcas características da sua escrita e relativos ao género textual em causa. Fundamental para o tema da aula era a menção dos tipos de cómico associadas à escrita vicentina, uma vez que a atividade de escrita, então proposta pela professora, iria incidir sobre esses elementos.

Após relembrem quais os tipos de cómico e a finalidade do seu uso, procedeu-se à aplicação da atividade. A ficha de trabalho, elaborada pela professora estagiária, tinha como objetivo a elaboração de uma exposição escrita sobre “a importância do cómico como expressão da crítica e fator de moralização social”. A ficha continha instruções que orientavam os alunos para uma planificação da produção escrita, no que diz respeito à organização textual, dando sugestões na abordagem e tópicos, ao nível do conteúdo. Os alunos, poderiam seguir, ou não, o esquema apresentado durante as fases

de planificação e de elaboração das suas respostas escritas. As instruções não direcionavam o aluno para as marcas de género do texto expositivo, uma vez que já tinham sido objeto de ensino e de aprendizagem por parte da professora orientadora e integram as *Aprendizagens Essenciais* de ciclos anteriores.



LEARNING INTERNATIONAL SCHOOL
COLÉGIO NOVO
DA MAIA

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Disciplina: **Português | Produção Escrita**
Ano Letivo: **2023/2024**

Nome: _____ **N.º:** _____ **Ano:** 10.º **Turma:** _____

Escreve uma breve exposição (**100-120 palavras**) sobre a importância do cómico como expressão da crítica e fator de moralização social.

O esquema apresentado pode apoiar-te na tua planificação e redação do texto.

Introdução	Crítica
	Moralização social
Desenvolvimento	Denúncia de injustiças
	Acusação de corrupção
	Denúncia de inversão de valores
	Correção de atitudes
Conclusão	Cómico > transformação da sociedade

Figura 3 – Ficha de trabalho Produção Escrita (Exposição, aplicada ao 10.ºX)

Olhando, primeiramente, para as respostas dos alunos verificou-se que a maioria ainda se recordava da estrutura de um texto expositivo, que já conheciam de anos anteriores, e que os alunos recorreram, em grande parte, ao esquema fornecido para a organização e elaboração dos seus textos, tendo optado, no entanto, por não fazerem uma planificação própria sobre o tema. Observou-se, ainda, que uma grande parte dos alunos seguiu o tema indicado, conseguindo relacionar os conteúdos do assunto da aula com a realidade e produzindo textos com qualidade e, globalmente, coesos e coerentes. Vejamos alguns exemplos nas figuras 4 e 5.

De facto, muitos autores recorrem ao cômico de modo a criticar e corrigir certos costumes e hábitos sociais. Este estilo textual está muitas vezes associado à sátira.

Abre-se que o recurso do cômico, contribui para a correção de atitudes, como a predominância de estereótipos na opinião da população, um dos temas abordados por Gil Vicente na obra Farsa de Três Perceiros, ao falar no assunto de como as mulheres eram vistas à época. Para além disso, o cômico também é utilizado de forma a criticar certos assuntos, que de certo modo não seria correto fazê-lo de forma direta, como comentários à política, sendo frequentemente utilizada a ironia.

Em suma, desde as obras mais antigas, até as mais recentes, vários autores recorrem ao cômico para, de certo modo, corrigir e, consequentemente, transformar a sociedade.

"Qualidade no Sucesso, que permita pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor" in PE

Figura 4 – Amostra 1 da resposta de um aluno à atividade de escrita sobre o cômico em Gil Vicente

Texto

De facto, o cômico, apresenta um papel fundamental na crítica e moralização social da sociedade relativamente aos seus erros.

Através da utilização dos diferentes tipos de cômico conseguimos, de forma evidente, criticar atitudes incorretas e comuns na sociedade, como, por exemplo, a corrupção, abuso de poder, inanição de valores, entre muitos outros. Deste modo, há uma consciencialização da luta sobre os problemas frequentemente cometidos através do riso e da sátira, assim como Gil Vicente faz nos seus textos utilizando o calor na linguagem, compositamente e traços dos personagens e circunstâncias.

Em suma, o cômico pode provocar a transformação da sociedade e dos seus valores morais.

Figura 5 – Amostra 2 da resposta de um aluno à atividade de escrita sobre o cômico em Gil Vicente

As figuras 4 e 5 ilustram a produção de um texto elaborado por dois alunos como forma de resposta à atividade supramencionada. Pode ver-se que os alunos respeitaram a estrutura de um texto expositivo e seguiram as orientações relativas à apresentação de um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão. Observa-se a utilização de diferentes conectores, ainda que não fosse deita referência nas instruções a este processo de coesão textual, assim como se constata o recurso a formas verbais no presente do indicativo e a linguagem utilizada é cuidada e objetiva. Pode concluir-se que os alunos recorreram às instruções presentes na ficha de trabalho e que estas apoiaram os alunos na construção da resposta escrita.

Ao final do segundo ciclo supervisionado, foi possível à professora estagiária perceber que a implementação de atividades cuidadosamente planificadas de acordo com as características de uma turma, são uma mais-valia para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Assim este aspeto foi considerado pela professora na elaboração das atividades dos próximos ciclos supervisionados.

3.1.2. Terceiro ciclo supervisionado

Uma vez que ao iniciar o terceiro ciclo supervisionado a professora estagiária já tinha definido a problemática a considerar para o projeto de investigação-ação, durante a elaboração dos planos de aula da sequência didática, foram incorporados materiais criados pela estagiária e implementadas atividades estratégicas, em colaboração com a professora titular e da supervisora da FLUP, com o objetivo de verificar a pertinência do tema e o seu contributo para o sucesso dos alunos.

O terceiro ciclo supervisionado, lecionado na turma 10.ºX, teve a duração de 200 minutos, divididos em dois blocos e inseriu-se na sequência didática *Rimas*, de Luís Vaz de Camões (doravante Camões). Durante o primeiro bloco de aulas, que teve a duração de 100 minutos, a professora realizou uma atividade que permitiu aos alunos relembrar conteúdos abordados nas aulas anteriores, nomeadamente a contextualização histórico-literária e as características associadas à temática da experiência amorosa e reflexão sobre o amor. Em seguida, a professora realizou uma atividade de escuta ativa,

tendo como suporte a composição musical do grupo HMB intitulada “O amor é assim”. Durante a audição, os alunos teriam de tomar notas sobre o tema e o desenvolvimento do mesmo. Posteriormente, após um breve diálogo com os alunos sobre as notas que tiraram, foi-lhes pedido que lessem, em silêncio, o poema camoniano “Tanto de meu estado me acho incerto”. Após a leitura, fez-se, em grande grupo e em situação de interação oral, uma breve comparação entre ambas as composições artísticas apresentadas.

De seguida, a professora estagiária, começou por aplicar a primeira atividade que serviria de elemento de recolha de dados para este estudo. A primeira atividade a ser aplicada à turma neste ciclo supervisivo foi uma ficha de trabalho com duas versões. A primeira versão apresentava um conjunto de questões, que ao incidir mais sobre o produto final, não continha orientações específicas nem graduais para apoiar o aluno na realização da atividade de escrita. A segunda versão foi elaborada com instruções que, de modo progressivo, pudessem ajudar os alunos na elaboração das suas respostas escritas. O estudo tinha como objetivo verificar se as instruções, sob a forma de pistas orientadoras, influenciavam a qualidade da resposta escrita elaborada pelos alunos.

É de referir que, nesta fase de investigação-ação, os alunos ainda estavam a iniciar a sequencia didática relativa à lírica camoniana e, por isso, ainda só tinham tido contacto com um poema de Camões, no presente ano letivo.

A correção das fichas de trabalho foi realizada em contexto de sala de aula, possibilitando a monitorização do desempenho dos alunos e o esclarecimento de dúvidas. A professora pediu aos alunos que realizassem a atividade a caneta, para que, posteriormente, quando fosse analisar as respostas escritas não houvesse alterações à resposta inicial.

Analisando, uma primeira vez, as respostas dos alunos nas duas versões da ficha de trabalho, pôde observar-se que existia uma grande diferença na forma como os alunos elaboravam a sua resposta escrita, tendo em conta as instruções aí presentes. Veja-se cada um dos exemplos apresentados nas figuras 6 e 7.

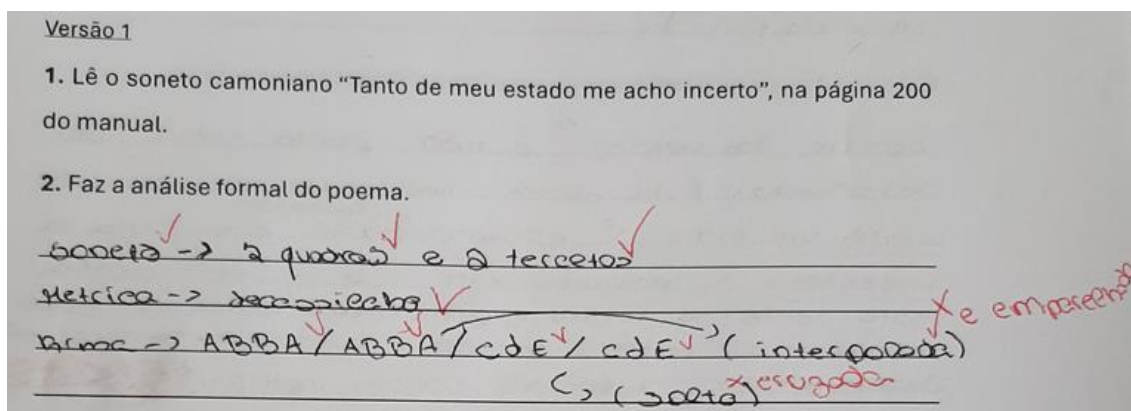


Figura 6 – Exemplo de resposta escrita sem instruções detalhadas¹⁹

Na figura 6, podemos observar uma questão, tradicionalmente colocada aos alunos, com a intenção de avaliar a resposta como produto. A instrução reporta-se, num primeiro momento, à leitura do poema em estudo, localizando-o no manual escolar, e num segundo momento, avalia os conhecimentos do aluno relativamente ao que entende por análise formal.

A resposta dada não se encontra elaborada como um todo coeso e coerente. Verifica-se que o aluno se limitou a responder à questão por tópicos, fazendo referência aos elementos que, naquele momento, considerou relevantes ou que se encontravam armazenados na sua memória de longa duração. Esta situação, levou a professora estagiária a refletir sobre o modo como as instruções são transmitidas aos alunos e se as mesmas orientam, de forma consciente e objetiva, o aluno durante o processo de escrita.

¹⁹ Note-se que as correções realizadas nas respostas foram feitas pelos próprios alunos quando feita a correção dos exercícios em aula.

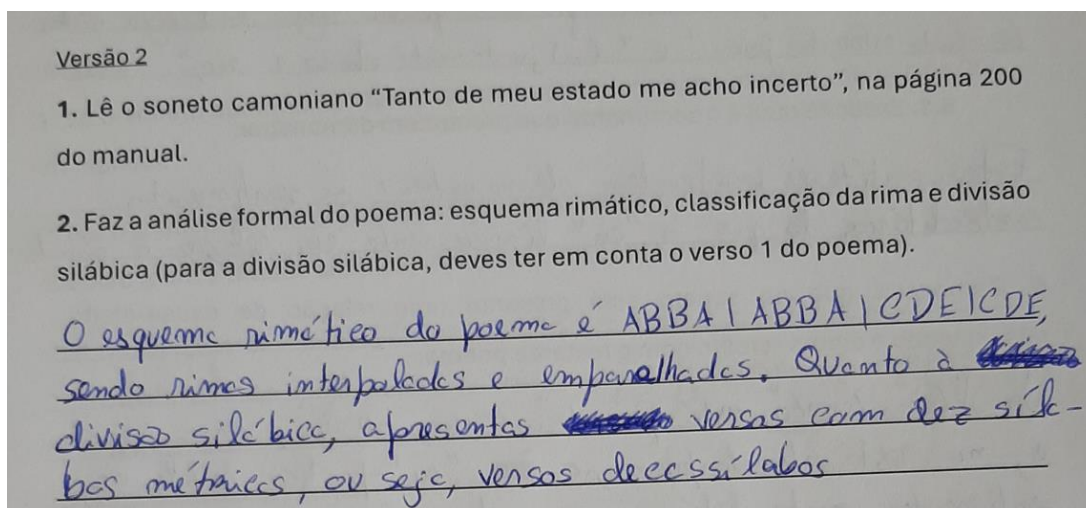


Figura 7 – Exemplo de resposta escrita com instruções mais detalhadas

As instruções presentes na figura 7, apesar de muito semelhantes às apresentadas na figura 6, auxiliam o aluno a compreender o que dele se espera, tendo em linha de conta as pistas aí elencadas para a elaboração da sua resposta.

Verificou-se que, ao contrário do aluno anterior, este redigiu uma resposta estruturada e mais completa, utilizando frases e elementos conectoros. Assim, é possível observar-se que as orientações tiveram uma influência positiva na elaboração da resposta escrita.

A análise comparativa das respostas escritas parece indicar que o texto instrucional apresentado nas fichas de trabalho teve uma significativa importância na forma como os alunos responderam às questões.

Ainda no âmbito do terceiro ciclo supervisionado, foi realizada outra atividade de escrita com a turma. Esta atividade consistia, à semelhança do que se implementou no segundo ciclo supervisivo, na elaboração de uma exposição. Neste caso particular, a exposição teria de evidenciar uma análise comparativa entre o soneto camoniano e o tema musical explorados anteriormente.

A metodologia escolhida pela professora estagiária para esta atividade foi a de que os alunos realizassem, primeiramente, uma planificação do texto em conjunto, ou seja, toda a turma estaria envolvida na planificação da exposição, expondo as suas ideias sobre que conteúdos deveriam ser abordados na introdução, desenvolvimento e conclusão. Depois, na aula seguinte, os alunos tiveram a oportunidade de elaborar o texto individualmente.

A atividade de planificação em conjunto foi bastante dinâmica, uma vez que todos os alunos se mostraram interessados em participar e em expor as suas ideias, contribuindo para que a planificação ficasse de acordo com o que desejavam. Não demonstraram grande dificuldade em fazer a comparação entre ambas as composições, manifestando a aquisição e a mobilização das aprendizagens. Esta atividade em grande grupo fomentou o espírito de interajuda e diluiu as dificuldades de alguns dos alunos relativas à produção escrita.

Na aula seguinte, os alunos elaboraram os seus textos, atendendo à planificação realizada e ao género textual, já familiar, fazendo um uso apropriado da sua estrutura, utilizando conectores variados e linguagem adequada ao tipo de público a que se dirigiam. A temática do texto também era de relevante interesse para os alunos, dado que o “Amor” é um tema que propicia a expressão de sentimentos e favorece a mobilização de diferentes saberes. A nível da comparação entre as duas composições (o poema camoniano e a composição musical) os alunos, na generalidade, abordaram o essencial e conseguiram atingir o objetivo pretendido, isto é, uma introdução na qual incluíssem a apresentação das composições e do tema em comum entre elas, um desenvolvimento que explicitasse o assunto de ambas as composições e quem é o sujeito da enunciação e interlocutor e, por fim, uma conclusão que desse conta do efeito do amor, com base nas duas composições.

Veja-se, agora, nas figuras 8 e 9, dois exemplos de exposições realizadas pelos alunos no âmbito desta temática.

A nível pessoal, a realização desta atividade permitiu à professora estagiária perceber de que forma é que o trabalho colaborativo era importante para os alunos, na medida em que os motivava na partilha das suas ideias e, posteriormente, os influenciava na elaboração das suas respostas escritas.

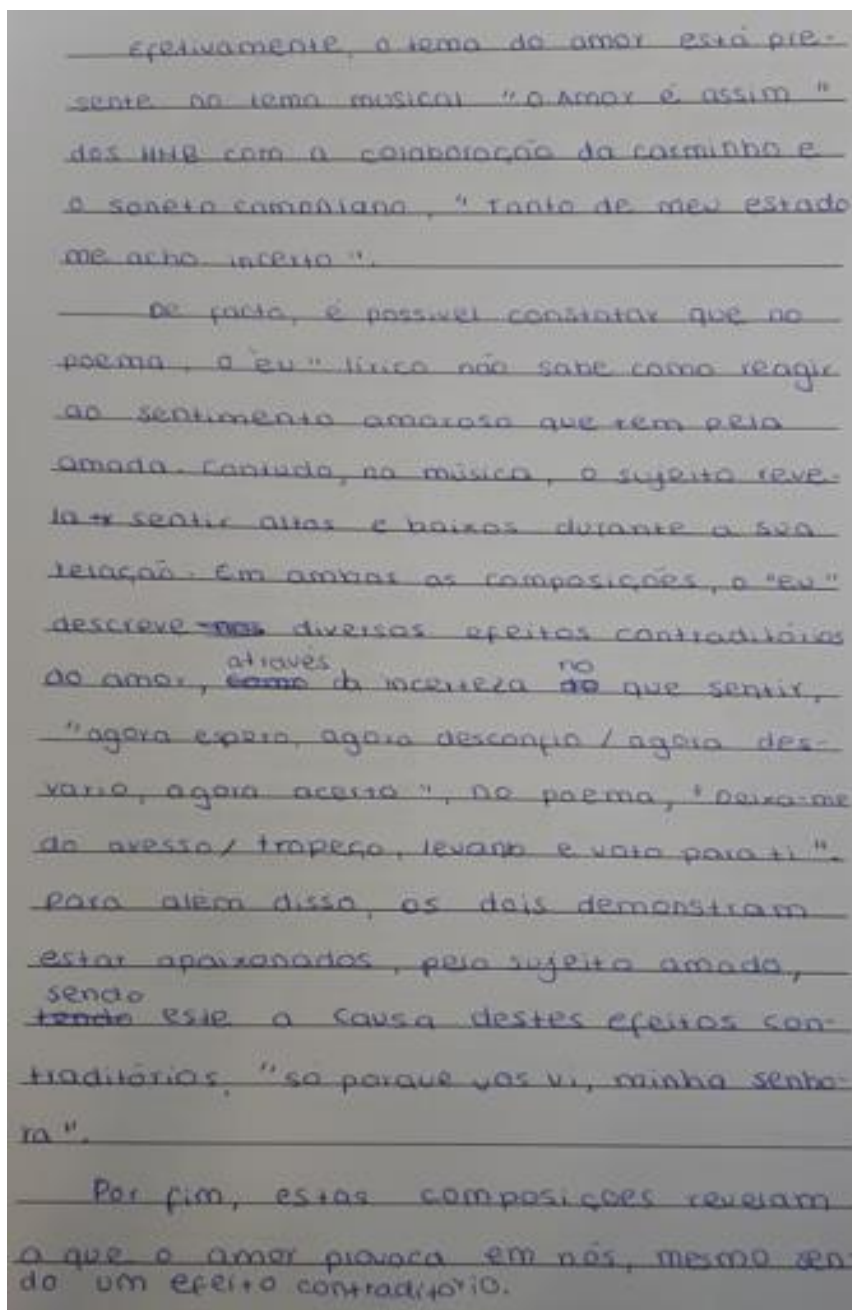
Através da análise de ambos o tema musical "O amor é assim" dos HMB e "Comunhão e o sacro" "Tanto de meu estado me acho incerto" de Luis de Camões, é possível destacar várias semelhanças e relações relativas ao tema do amor.

Desta forma, logo no início da composição musical, através do primeiro verso "Eu não sei se algum dia eu vou mudar" sublinha-se um sentimento comum às duas composições: a incerteza no amor, tal como se verifica na obra camoniana "Tanto de meu estado me acho incerto", v. 1. Ainda, em ambas o sujeito dirige-se à sua amada. Para além disso, quando o "eu" lírico refere o fator do tempo quando afirma "nã' hora acho mil anos, e é de jeito / que em mil anos não posso achar u' hora", revela a ~~mesma~~ percepção do mesmo, tal como mencionado na música "É o tempo e companheiro e bom parceiro".

Em suma, em ambas composições o tema do amor surge em vários contextos onde efeitos como a persistência, paixão, esperança e incerteza são mencionados por ambos autores.

Figura 8 – Exemplo 1 de uma exposição subordinada à temática do “Amor” elaborada por um aluno do 10.ºX

A figura 8 é um exemplo de um texto produzido por um aluno após a realização da análise de ambas as composições em aula e da atividade de planificação em conjunto. Verifica-se a presença de uma estrutura adequada, introdução, desenvolvimento e conclusão e a abordagem aos pontos supramencionados como essenciais à elaboração da resposta. O aluno fez ainda uso de conectores variados, favorecendo a coesão textual.



efetivamente, o tema do amor está presente no tema musical "O Amor é Assim" dos INB com a colaboração da Carmelita e o soneto camonianho, "Tanto de meu estado me acho incerto".

De facto, é possível constatar que no poema, o "eu" lírico não sabe como reagir ao sentimento amoroso que tem pela amada. Contudo, na música, o sujeito revela sentir altos e baixos durante a sua relação. Em ambas as composições, o "eu" descreve ~~mas~~ diversas ^{através} efeitos contraditórios do amor, ~~como~~ ^{através} da incerteza ^{no} ~~de~~ que sentir, "agora espero, agora desconfio / agora desvario, agora acerto", no poema, "Deixa-me do avesso / tropeço, levanto e volto para ti". Para além disso, os dois demonstram estar apaixonados, pela sujeito amada, sendo ~~tendo~~ ^{sendo} este a causa destes efeitos contraditórios, "só porque vos vi, minha senhora".

Por fim, estas composições revelam o que o amor provoca em nós, mesmo sendo um efeito contraditório.

Figura 9 – Exemplo 2 de uma exposição subordinada à temática do “Amor” elaborada por um aluno do 10.ºX

Assemelhando-se à resposta dada pelo aluno anterior, na figura 9, também é possível observar-se um texto onde estão incluídos os elementos fundamentais a uma boa estruturação de uma exposição, assim como a inclusão dos tópicos essenciais, demonstrando, assim, um texto coerente e coeso em relação ao tema e que apela à leitura.

Assim sendo, ao finalizar-se o terceiro ciclo supervisionado, no qual foram aplicadas duas atividades, verificou-se que naquelas em que estavam presentes orientações, os alunos redigiram respostas mais coerentes e atendiam ao tema pretendido. Já nas questões que não continham nenhum tipo de instrução, as respostas surgiam em forma de tópicos e mais vagas.

Relativamente às práticas pedagógicas da professora estagiária, as atividades elaboradas permitiram uma aprendizagem pois, devido à forma como estavam desenvolvidas, as fichas de trabalho apresentavam algumas lacunas no questionário. No entanto, permitiram à professora perceber a importância da elaboração cuidadosa das mesmas para que a compreensão dos alunos não seja afetada.

3.2. Análise dos dados recolhidos na disciplina de Português

Tendo em conta o enquadramento teórico feito ao longo do segundo capítulo, no presente ponto, irão ser analisados os dados recolhidos pela professora estagiária relativamente à disciplina de Português, de forma a perceber se a problemática identificada pode ou não ser relevante no processo de ensino e de aprendizagem da competência escrita. Deste modo, pensa-se que a análise descritiva dos dados contribuirá para a interpretação dos mesmos, tentando-se compreender o potencial facilitador das instruções na orientação do processo da escrita.

Vejamos a primeira atividade de escrita. As instruções apresentadas numa tabela, (cf fig.3) conduziram o aluno à elaboração de uma resposta, globalmente, bem estruturada e com conteúdo relevante. Verificou-se que os alunos se apoiaram nas orientações para produzir uma resposta adequada. Ou seja, ter uma planificação definida ajudou, definitivamente, a que os alunos produzissem os seus textos de acordo com o tema e estrutura designados, permitindo-lhes ainda que seguissem a sua própria linha de pensamento.

Ao olharmos para o exemplo de uma resposta dada por um aluno a esta atividade, podemos verificar que este consegue redigir o seu texto de forma mais estruturada, clara e sucinta, tendo em conta as instruções que o orientam para a redação das três etapas organizadoras de um texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. No entanto, analisando agora uma produção escrita realizada no âmbito de um momento de avaliação sumativa²⁰, sem qualquer tipo de orientação mais específica para apoiar os alunos na elaboração da atividade de escrita, verifica-se que estes têm tendência a divagar mais e produzir textos que, por vezes, se afastam do pretendido, inserindo informação pouco relevante para a sua resposta. Esta fuga ao tema ou a inserção de informação secundária, por exemplo, podem ser prejudiciais para a compreensão do texto enquanto produto final, tornando-o repetitivo e pouco coerente. Também pode levar a que o aluno desrespeite a estrutura que lhe é pedida, assim como o número de

²⁰O tema da exposição realizada como instrumento de avaliação foi a importância da sátira na obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente.

palavras pretendido. Remeta-se para a importância de os alunos estarem bem preparados no que a esta competência diz respeito, uma vez que os alunos do ensino secundário estão também sujeitos à avaliação externa que recai também sobre o domínio da competência escrita. Verifiquemos, então, dois exemplos de resposta através das figuras seguintes.²¹

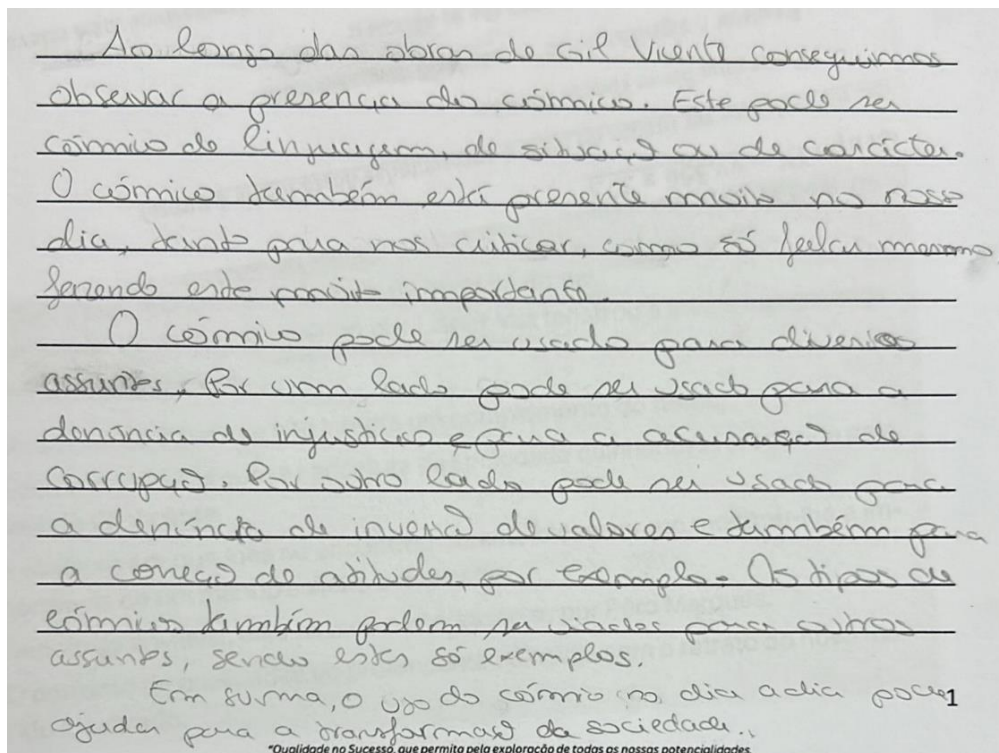


Figura 10 – Exposição elaborada por um aluno do 10ºX na atividade implementada pela professora estagiária

Tal como vimos nos exemplos das figuras 4 e 5, também esta exposição contém a estrutura adequada ao género textual. O aluno recorreu aos tópicos disponíveis na ficha de trabalho para a elaboração de um texto bem organizado, coerente e coeso.

²¹ Note-se que a turma que está a ser analisada nesta questão, tem, na generalidade, um bom aproveitamento à disciplina de Português, não tendo demonstrado, ao longo do ano letivo, grande dificuldade à adaptação das tarefas indicadas.

Ao longo da obra Farsa de Inês Pereira, de Celil Vicente, é evidenciada a importância da sátira.

Por um lado, recorrendo aos diversos tipos de cômico (linguagem, caráter e situação), provocando o riso, ~~o riso~~ ~~é possível~~ é possível, através da sátira, efetuar a própria caracterização das personagens. Através das suas ações altamente exageradas e satirizadas, ~~é possível~~ é possível inferir o seu caráter e características. Por exemplo, aquando da situação em que Pêro Marques visita Inês pela primeira vez, a forma como este se encontra vestida, inapropriada para a ocasião, e como aparenta desconhecer o modo correto de utilizar uma cadeira, evidenciam o facto de este ser ingênuo e rústico, não tendo ~~qualquer~~ ~~qualquer~~ noção de princípios de convivência social.

Por outro lado, é através da sátira que Celil Vicente realça os vícios e costumes de certas classes sociais da época. Recorrendo a personagens-tipo, cujas atitudes incongruentes são altamente satirizadas, realça os ~~defeitos~~ ~~defeitos~~ seus defeitos e, conseqüentemente, da maioria dos elementos pertencentes à classe que representam, com a intenção de estes serem corrigidos, daí o caráter moralizador da obra. Por exemplo, da protagonista, Inês Pereira, o autor pretende criticar as moças da época que veem o casamento apenas como uma forma

Figura 11A – Exposição elaborada por um aluno do 10ºX durante um instrumento de avaliação (Parte 1)

de ascender socialmente. Inês deixa-se levar pelas aparências, ~~o facto de se deixar levar pelas aparências~~ ~~o facto de se deixar levar pelas aparências~~, apenas se preocupando com a sua emancipação, ~~o facto de se deixar levar pelas aparências~~ ~~o facto de se deixar levar pelas aparências~~ pondo de parte as suas possíveis condições de vida futuras.

Assim sendo, a sátira apresenta um papel importantíssimo na obra, contribuindo para o seu caráter moralizador bem como para a ~~construção~~ ~~construção~~ construção do caráter das personagens.

245 palavras,

Figura 11B – Exposição elaborada por um aluno do 10ºX durante um instrumento de avaliação (Parte 2)

As figuras 11A e 11B demonstram uma exposição elaborada por um aluno do 10.ºX durante um momento de avaliação sumativa. O aluno teria de produzir uma exposição escrita evidenciando a importância da sátira na obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente.

Observando a resposta do aluno, verificamos a presença de uma estrutura adequada ao género textual e o uso de conectores variados. No entanto, verifica-se a ocorrência de algumas repetições e que de certa forma faltava algum tipo de orientação ao aluno no processo de textualização, o que nos faz questionar se terá planificado o texto ou não antes de o elaborar. Também nos alertou para a necessidade de desenvolver estratégias que promovam a crescente autonomia do aluno durante a produção escrita em contextos distintos de avaliação.

Passemos agora a analisar os dados recolhidos no âmbito da atividade realizada no terceiro ciclo supervisivo (anexo 2) e que tinha como objetivo a construção colaborativa da planificação para uma exposição comparativa sobre o “Amor” tema que integra a sequência didática *Rimas*, de Luís Vaz de Camões. Tal como supramencionado, a escrita colaborativa é uma componente fundamental na aprendizagem dos alunos, no sentido em que melhora as suas competências de comunicação com os outros e a sua capacidade de trabalhar em colaboração. Apesar de a parte da elaboração do texto não ter sido feita em colaboração, planificar esta composição em conjunto fez com que os alunos desenvolvessem atitudes colaborativas e de partilha de ideias. Uma vez que eles já tinham analisado as duas composições em aula, não demonstraram grande dificuldade em encontrar os aspetos comparativos entre os textos e, assim sendo, elaborar uma planificação que correspondesse aos objetivos e conteúdos pretendidos. Consequentemente, os textos produzidos foram, à semelhança da primeira atividade, direcionados para os tópicos que nortearam a planificação, relativamente às ideias a apresentar na introdução, no desenvolvimento e na conclusão. As produções escritas revelaram-se mais objetivas e centradas no desenvolvimento dos tema em questão. Tendo tudo isto em consideração, verifica-se que, de facto, a escrita colaborativa e a planificação são bons aliados no que à construção de textos diz respeito, uma vez que

melhoram, significativamente a capacidade de os alunos produzirem textos mais objetivos e bem estruturados e progressivamente mais coesos.

Observemos, nas figuras abaixo, os pontos mencionados na planificação do texto elaborada pelos alunos e, também, o exemplo de um texto elaborado por um aluno no âmbito desta atividade.

- Introdução
 - ↳ Apresentar o nome e autor(es) do tema musical.
 - O amor é assim dos HMB em colaboração com Carminho.
 - ↳ Apresentar o nome e autor(es) do soneto.
 - Tanto de meu estado me acho incerto de Luís de Camões.
 - ↳ Apresentar o tema das composições
 - O tema é o amor em ambas as composições.
- Desenvolvimento
 - ↳ Explicitar o assunto de ambas as composições.
 - Na música o assunto tratado é a entrega incondicional ao amor, apesar dos seus altos e baixos.
 - No soneto, o sujeito poético aponta um conjunto de alterações no seu estado psicológico, provocadas pelo seu estado emocional.
 - ↳ Quem é o sujeito da enunciação e o interlocutor.
 - No tema musical, existe um diálogo entre dois interlocutores, um masculino e um feminino.
 - No poema camoniano, apenas temos o sujeito poético a apresentar o seu estado emocional.
- Conclusão
 - ↳ Quais são os efeitos do amor com base nas duas composições.
 - Pode concluir-se que, em ambas as composições, a definição de amor é incerta, de tal modo que, mesmo sendo um sentimento contraditório consegue mudar o comportamento das pessoas.

Figura 12 – Planificação do texto expositivo

A figura 12 ilustra de forma sucinta um exemplo de planificação para a elaboração do texto expositivo proposto. Esta planificação foi elaborada pela professora estagiária como documento orientador e que pretendia apoiar os alunos na atividade de escrita. Não se revestindo de um carácter normativo, os textos elaborados podem não coincidir com a proposta apresentada, uma vez que os alunos reajustaram as informações recolhidas ao que pretendiam evidenciar na sua resposta escrita.

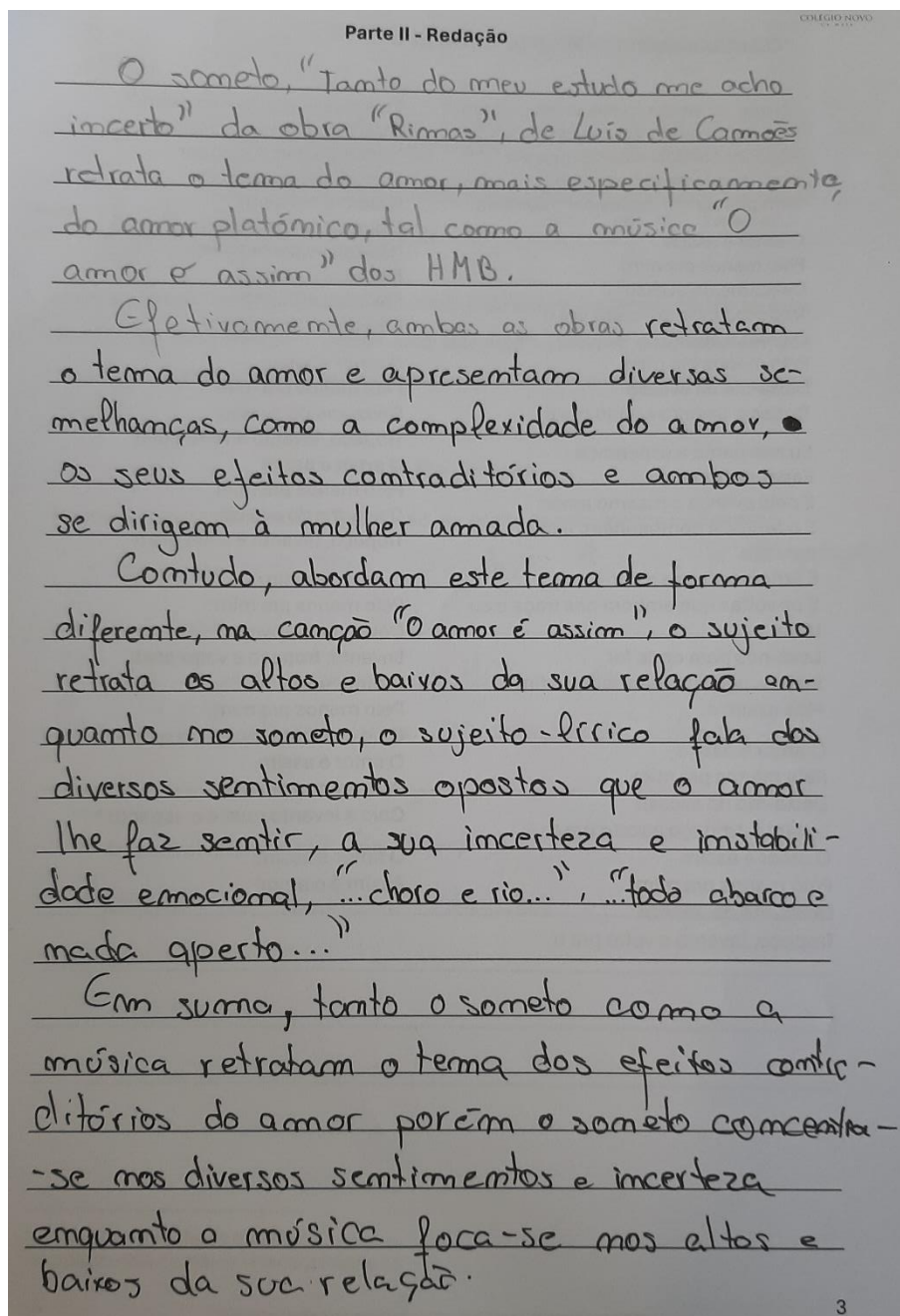


Figura 13 – Exemplo de um texto elaborado por um aluno do 10.ºX tendo em conta a planificação elaborada em aula

A figura 13 dá a conhecer um exemplo de um texto expositivo elaborado por um aluno do 10.ºX, tendo em conta a planificação feita em aula, de forma colaborativa com toda a turma. Este texto apresenta uma estrutura organizada e aborda os tópicos associados à planificação. O aluno também recorreu ao uso de conectores diversificados

para tornar o seu texto mais apelativo. Demonstra-se, assim, que a planificação desta atividade de escrita ajudou os alunos na redação do texto de forma organizada e clara.

Considerando, agora, a ficha de trabalho elaborada pela professora estagiária (anexos 3 e 4) com o intuito de perceber se as instruções influenciam a qualidade das respostas dadas pelos alunos, analisemos os dados recolhidos após a sua aplicação.

Recorde-se que esta ficha era composta por duas versões, na primeira versão, as instruções dadas aos alunos tinham em vista a avaliação da resposta escrita como produto final, na segunda versão, as instruções forneciam orientações específicas que apoiavam o aluno na construção da resposta, ajudando-o a compreender o que se pretendia.

Ao aplicar a versão um da ficha de trabalho, foi possível verificar que os alunos tiveram alguma dificuldade em redigir as suas respostas em alguns aspetos, pois as instruções não eram claras no que se pretendia. Também se constatou que os alunos respondiam de modo incompleto. Veja-se o seguinte exemplo de resposta na figura 14.

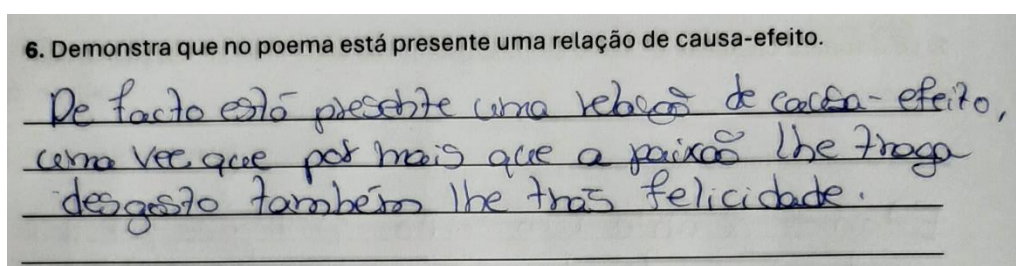


Figura 14 – Exemplo de uma resposta dada por um aluno a uma pergunta da ficha de trabalho sem instruções detalhadas (versão 1)

Analisando a resposta dada pelo aluno, verifica-se que este não respondeu exatamente ao que era pretendido, pois destacou apenas os sentimentos contraditórios experienciados pelo sujeito poético. Torna-se claro que o aluno não soube interpretar o significado do verbo “demonstrar” e nem conseguiu identificar os termos que, no poema, evidenciavam a “causa” e o “efeito”.

Já no que diz respeito à segunda versão da ficha de trabalho (anexos 3 e 4), a qual apresentava um conjunto de instruções mais detalhadas, verifica-se que os alunos já não sentiram tanta dificuldade em identificar o que se pretendia, respondendo de modo mais adequado. Veja-se o exemplo na figura 15.

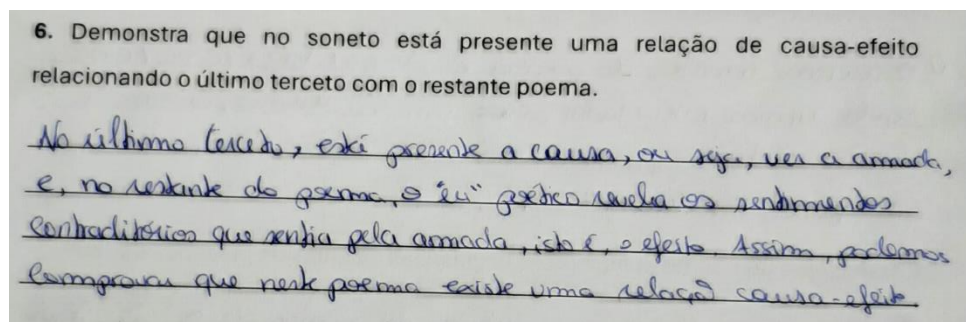


Figura 15 – Exemplo de uma resposta dada por um aluno a uma pergunta da ficha de trabalho com instruções mais detalhadas (versão 2)

Efetivamente, ao ter-se dado uma orientação específica ao aluno que o ajudava a localizar a parte do texto que contribuiria para chegar à resposta, o resultado obtido foi significativamente melhor no que ao conteúdo diz respeito. Como podemos observar na figura 15, os alunos já conseguiram identificar e estabelecer a relação de causa-efeito presente no soneto.

Deste modo, após observarmos as atividades aplicadas aos alunos, verificamos que as instruções contribuem para a elaboração das respostas escritas.

Conclui-se, portanto, no caso da disciplina de Português, que o facto de os alunos serem apoiados e orientados no processo de respostas escritas, os ajuda substancialmente na elaboração dos seus textos e que as instruções também influenciam significativamente a compreensão dos alunos relativamente à questão colocada. Assim sendo, verifica-se uma concordância entre os dados obtidos nesta análise com o enquadramento teórico feito no capítulo anterior.

3.3. Inglês

Atendendo à especificidade do ensino e da aprendizagem da língua não materna, à carga horária letiva semanal, à postura dos alunos em sala de aula e perante a aprendizagem, distinta da turma de Português, em Inglês, a professora estagiária teve de criar materiais adaptados à realidade da turma assim como à disciplina.

A turma acompanhada pela professora estagiária ao longo do ao letivo foi o 10ºYZ e nela foram lecionados dois dos três ciclos supervisionados. No que diz respeito ao primeiro ciclo supervisionado, este incidiu numa turma de 7.º ano e, por isso, não será mencionado ao longo do capítulo, uma vez que os seus dados não integram a amostra deste estudo, sendo que este apenas é dirigido a alunos do ensino secundário. Contudo, foi possível verificar que a temática desta investigação poderia, também, ter sido implementada nesta turma, dado que foram observadas algumas dificuldades na produção de respostas por parte destes alunos, devido à falta de compreensão do que lhes estava a ser solicitado.

Ciclo	Turma	Data(s)	Duração
Aula 0	7.º L ²²	16/10/2023	50 minutos
1.º Ciclo Supervisionado	7.º L	13/11/2023 17/11/2023	150 minutos
2.º Ciclo Supervisionado	10.ºX	08/02/2024 21/02/2024	150 minutos
3.º Ciclo Supervisionado	10.ºX	22/05/2024 23/05/2024	150 minutos

Figura 16 – Esquema dos ciclos supervisionados na disciplina de Inglês

²² A utilização da letra “L” é meramente ilustrativa, servindo para preservar a política de proteção de dados pessoais dos alunos e da instituição.

No segundo ciclo supervisivo, que teve lugar nos dias 8 e 21 de fevereiro de 2024, com as durações de 100 e 50 minutos respetivamente, foram abordados vários domínios desde a leitura à escrita, importante para o tema da investigação. Durante a aula lecionada no dia 21 de fevereiro, a professora estagiária aplicou uma atividade de escrita na qual os alunos teriam de colaborativamente elaborar a planificação de um texto sobre o tema da aula e, posteriormente, proceder à sua textualização. Contudo, desta atividade não foram recolhidos dados devido ao facto de os alunos não terem entregado nenhum texto à professora, mesmo após lhes ter sido solicitado várias vezes. No entanto, durante a aula, enquanto os alunos trabalhavam colaborativamente na planificação, foi possível observar comportamentos importantes para a investigação e que serão abordados nos pontos mais à frente.

O terceiro ciclo de aulas supervisionadas, teve lugar no mês de maio, nos dias 22 e 23 e, à semelhança do ciclo anterior, teve, também, a duração de 50 + 100 minutos, respetivamente. Nas aulas lecionadas ao longo do ciclo não foram recolhidos materiais relevantes para o processo de investigação. No entanto, em aulas anteriores, a professora estagiária já teria aplicado uma atividade de escrita aos alunos na qual, de acordo com o tema que estavam a abordar, tinham de produzir um texto com determinadas características. Ao longo do ano letivo, também foram recolhidos alguns textos produzidos pelos alunos em aulas lecionadas pela professora titular em que foi realizada uma breve planificação, utilizando recursos presentes no manual adotado da disciplina de Inglês.

Assim sendo, nos pontos seguintes analisaremos, mais especificamente, os materiais produzidos e recolhidos pela professora estagiária e, posteriormente, a influência que estes tiveram no processo de escrita dos alunos.

3.3.1. Segundo ciclo supervisionado

Como já foi abordado na introdução deste ponto, no segundo ciclo supervisionado, a professora estagiária implementou, durante uma das suas aulas supervisionadas, uma atividade de escrita em que os alunos, em colaboração com os seus pares, teriam de planificar um texto e posteriormente redigi-lo. No entanto, mesmo tendo iniciado a atividade de planificação em aula, não foram obtidos quaisquer tipos dados uma vez que os alunos não redigiram os textos, tal como lhes tinha sido solicitado que fizessem como trabalho de casa, ou se o chegaram a fazer, não entregaram à professora.

Posto isto, a atividade foi importante para este estudo dado que não só permitiu à professora refletir como deveria abordar atividades de escrita com esta turma, como também a levou a pensar se a implementação do trabalho colaborativo seria favorável ao fomento da participação ativa nesta turma.

 LEARNING INTERNATIONAL SCHOOL COLÉGIO NOVO DA MAIA	DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	
	Subject: ENGLISH Writing	Year: 2023 / 2024
Nome: _____ N.º: _____ Ano: _____ Turma: _____		

PLANNING

Go to **page 2** and look at the writing options. Choose **one** of the options and **plan your writing** with your partner.

Instructions for the planning:

1. What the title is going to be.
2. Who are the characters.
3. What society they live in.
4. What is the main conflict of the story.
5. Conclusion.

Useful vocabulary	
Describing the story • Surprising • Fascinating • Dazzling • Absorbing • Intriguing • Mind-blowing	Genre • Sci-fi • Romcom • Thriller
Other vocabulary • Cast • Characters • Main-lead • Plot-twist • Cliffhanger	Medical care/ health • Prescription • Sick • Operation • Infection • Injection • Vaccine
	Dystopian • Corrupt • Manipulation • Restriction • Utopia

Figura 17A – Atividade de escrita implementada à turma do 10.º YZ no segundo ciclo supervisionado

WRITING

Choose **one** of the following topics:

Option 1:

Write a movie trailer for a **dystopian future film** (150-200 words).

Instructions:

1. Title.
2. Introduction of the dystopian society in which the film is set (e.g.: oppressive government systems or social norms related to health and medical care).
3. Introduce the main characters, including a protagonist who represents hope for change in the dystopian world. Describe the struggles and challenges they face (e.g.: how physical and mental health can influence their struggles).
4. Establish the central conflict or problem facing the characters. This should relate to issues of health, medical care...
5. Conclude with a cliffhanger or resolution that leaves viewers eager to see the full film.

Option 2:

Write a book summary for a **dystopian novel focusing on themes of health and medical care** (150-200 words).

Instructions:

1. Title.
2. Brief overview of the dystopian society illustrated in the novel (e.g.: oppressive government systems or social norms related to health and medical care).
3. Introduce the main characters and their struggles within this dystopian world. Highlight how their physical and mental health are affected by the society they live in.
4. Key events or plot points that illustrate the themes of health and medical care. Should include scenes of characters seeking medical treatment, facing barriers to healthcare access, or rebelling against oppressive health policies.
5. Conclude with the characters ending, surviving or not to this society.

Figura 17B – Atividade de escrita implementada à turma do 10.º YZ no segundo ciclo supervisionado

Nas figuras 17A e 17B, podemos observar a atividade implementada pela professora estagiária à turma do 10.ºYZ. A atividade estava organizada em duas partes, na primeira parte os alunos teriam de escolher qual dos textos iriam produzir e, de seguida, tendo a orientação das instruções de planificação presentes na ficha, teriam de planificar o seu texto. Na segunda parte, foi pedido aos alunos que produzissem os seus

textos tendo em conta o que teria sido planificado anteriormente. Contudo, tal como já foi mencionado, no âmbito desta atividade, a recolha de dados não foi possível, uma vez que os alunos não enviaram para a professora os textos redigidos.

3.3.2. Aplicação de atividades e recolha de materiais fora dos ciclos supervisionados

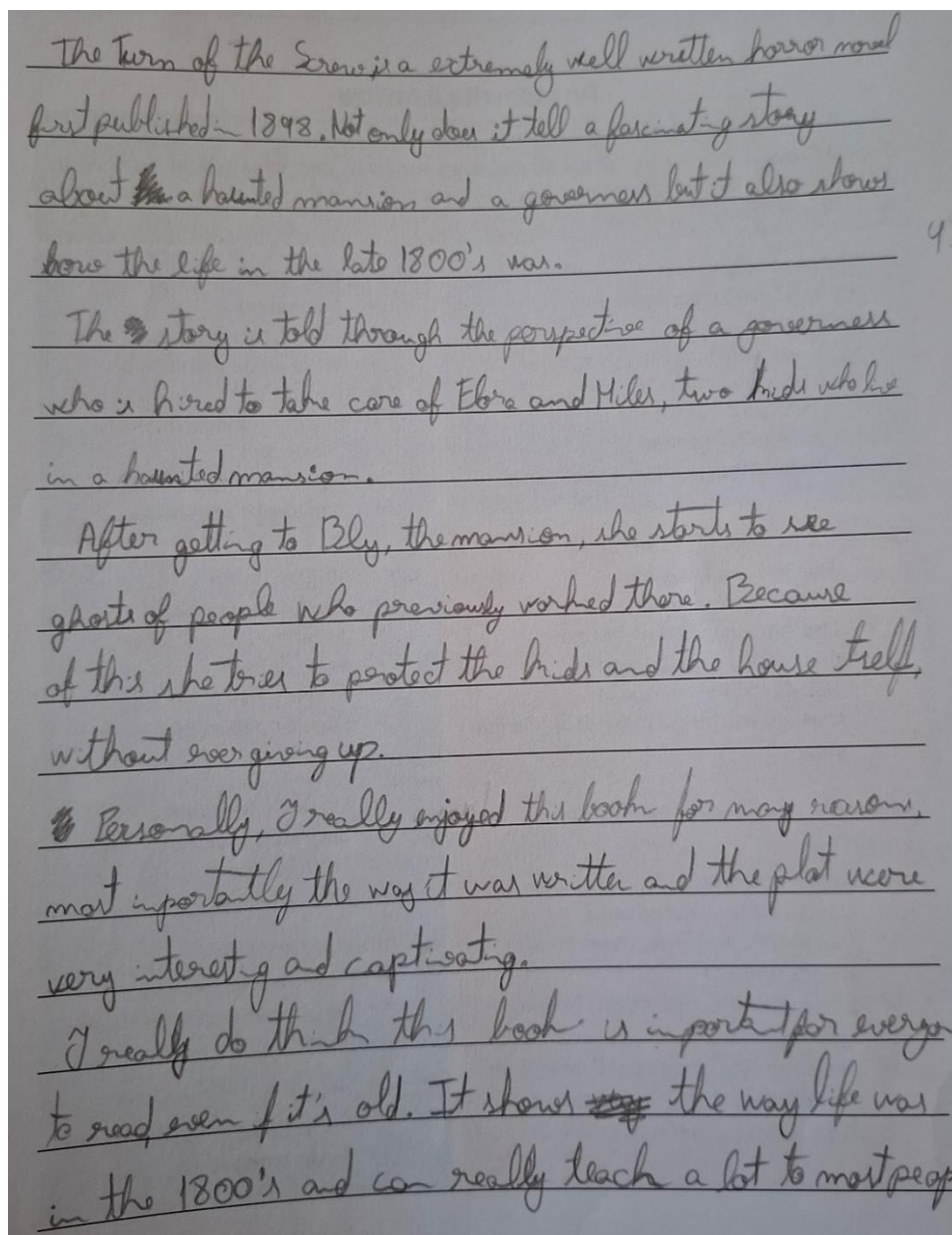
Devido à forma como foram desenvolvidos os planos das sequências didáticas da disciplina de Inglês, não foi possível aplicar mais atividades de escrita durante as aulas supervisionadas. No entanto, a professora estagiária procedeu à recolha de dados através da aplicação de atividades de escrita durante outras aulas que lhe foram cedidas pela professora orientadora.

No âmbito da investigação, a estagiária desenvolveu para esta turma uma ficha de trabalho de escrita cujo tema e características incidiam na sequência didática que os alunos estavam a trabalhar - *Rave Reviews* -, na qual os alunos abordavam vocabulário relacionado com filmes. Esta ficha foi elaborada, tendo em consideração duas versões (anexos 6 e 7). A primeira versão era composta por “dicas” de escrita, que os alunos poderiam consultar ao longo da elaboração do seu texto e contava, ainda, com uma tabela de revisão, para ajudar os alunos a perceber se teriam abordado todos os pontos necessários, procedendo à automonitorização da concretização da atividade. Na segunda versão da ficha, surgia apenas uma instrução para a elaboração desse mesmo texto, mas, no entanto, os alunos não poderiam fazer consulta de qualquer material suplementar para a elaboração dos seus textos.

Após uma primeira leitura dos textos redigidos pelos alunos, a professora estagiária pôde constatar que, relativamente aos alunos a que foi atribuída a primeira versão, houve uma grande parte dos alunos que não aproveitou ou nem sequer utilizou as dicas de escrita e nenhum aluno respondeu às questões de revisão que estavam no final da página. No que diz respeito à segunda versão foi notório que os alunos que, no geral, têm um bom aproveitamento à disciplina, conseguiram atender à tarefa proposta.

Porém aqueles alunos com mais dificuldades à língua estrangeira não conseguiram abordar tão adequadamente o tema.

Veja-se, nas próximas figuras, algumas amostras das respostas dos alunos.



The Turn of the Screw is a extremely well written horror novel first published in 1898. Not only does it tell a fascinating story about ~~the~~ a haunted mansion and a governess but it also shows how the life in the late 1800's was.

The story is told through the perspective of a governess who is hired to take care of Elinor and Miles, two kids who live in a haunted mansion.

After getting to Bly, the mansion, she starts to see ghosts of people who previously worked there. Because of this she tries to protect the kids and the house itself, without ever giving up.

Personally, I really enjoyed this book for many reasons, most importantly the way it was written and the plot were very interesting and captivating.

I really do think this book is important for everyone to read even if it's old. It shows ~~the~~ the way life was in the 1800's and can really teach a lot to most people.

Figura 18 – Exemplo de resposta à primeira versão da atividade

Ao observarmos, primeiramente, a figura 18, verificamos que o aluno produziu um texto escrito que aborda os aspetos essenciais para a redação de uma *Review*, fazendo o uso de uma estrutura adequada, argumentos verídicos e conectores variados.

~~I think the book I am talking about is a book~~
 The autobiographical book "I am Malala" written by Malala Yousafzai is an extraordinary book that should be read by all teenagers. This book tells us about ~~how one girl stood up for education and changed the world.~~ ~~I am Malala is~~ an inspiring story of a young Pakistani girl who stood up for her right to an education in the face of grave danger. ~~But~~ Malala refused to be silenced by Taliban rule, yet their brutal tactics seriously threatened her life. She ~~miraculously~~ miraculously survived and stands today to tell her story. This is an ~~inspiring~~ inspiring and extraordinary book that tells the reality of the world and the human rights. 1

Figura 19 – Exemplo de resposta à segunda versão da atividade

Olhando agora ao texto redigido por um aluno a quem foi atribuída a segunda versão, verifica-se que, apesar de o texto estar bem redigido e com linguagem cuidada, poderia estar mais bem estruturado e ser visível a marcação de parágrafos. Também poderia ter recorrido mais ao uso diversificado de conectores e de argumentos que favorecessem a sua posição relativamente ao livro que nos estava a apresentar.

3.4. Análise dos dados recolhidos na disciplina de Inglês

Apesar de a disciplina de Inglês ser diferente, a nível de conteúdos e de currículo da disciplina de Português, as atividades que nela foram implementadas poderiam, de certa forma, ser adaptadas e utilizadas como estratégias para a melhoria da produção de textos escritos na outra disciplina, uma vez que estas atividades procuram auxiliar os alunos na compreensão das tarefas que têm de realizar de forma a puderem fazê-lo com o maior sucesso possível.

Desde o início do ano letivo, foram sendo aplicadas à turma atividades de escrita, por parte da professora orientadora, no final de cada sequência didática. O manual adotado propõe aos alunos que leiam um texto modelo com a estrutura desejada, seguido de várias tabelas com sugestões de escrita que os alunos podem utilizar ao longo do seu processo de escrita. A professora orientadora optava por fazer, geralmente, uma breve planificação oral do tema do texto em aula aberta com os alunos., dando orientações específicas aos alunos e solicitando os seus contributos. Todos estes fatores são influenciadores positivos na forma como os alunos produziam os seus textos, pois tinham um guia que poderiam seguir e que os ajudava a redigir de forma mais objetiva e coerente.

Note-se um exemplo de um texto produzido por um aluno após uma atividade deste género.

Writing SB page 67

18 de janeiro de 2024 14:30

Hey Ella,

It was fantastic to hear from you. Thank you for reaching out to me at such a hard time. My school also needed to raise some money last year and there were some difficult decisions to make.

Anyways, setting up societies can be very laborious. In fact, it took my team some months to start up the chess club I currently participate in. We ended up putting on a show at school where many children and teenagers got the opportunity to share their own abilities and talents. The price of each ticket was something the founders of my club and I had to discuss for a long time, but we managed to calculate the amount of money that was necessary and then come to a conclusion.

Personally, there ^{I think are} is another way^s you can sort that out. I believe if you choose to raise money by selling homemade pastries in the streets for example, you will earn a very pleasing quantity of bucks. Actually, it is quite easy to make cookies at home, or bake cakes as well. They will likely turn out delicious!

I hope this was helpful. Write back soon and tell me if it was fun to do these things!

Kisses,
Idalina

Good job!
😊

Figura 20 – Exemplo de um texto produzido por um aluno do 10ºYZ após a atividade em aula²³

Na figura 20, observamos o texto elaborado por um dos alunos do 10.ºYZ, após ter sido realizada a dinâmica supramencionada. Vemos, assim, que o aluno seguiu uma estrutura correta de acordo com o tipo de texto pretendido e que seguiu as orientações dadas pelo manual para a elaboração do mesmo. O produto final desta atividade foi um texto no qual o aluno utilizou conectores variados e apresentou argumentos verdadeiros, usando uma linguagem adequada, o que tornou o texto adequado à sua finalidade.

²³As anotações em verde são correções feitas pela professora após a leitura do texto do aluno.

A primeira atividade elaborada pela professora estagiária foi implementada à turma durante o segundo ciclo supervisionado. Antes dessa atividade, os alunos teriam estado a trabalhar conteúdos relacionados com filmes e futuros alternativos através do texto apresentado como tarefa de leitura na unidade seis – *Get Fit, Stay Fit* -, do manual. Assim sendo, para a atividade de escrita, a professora estagiária solicitou aos alunos que, a pares, planificassem uma das opções apresentadas na ficha de trabalho e que, depois, em casa, elaborassem os seus textos e os enviassem para a professora. Contudo, apesar de esta atividade ter sido iniciada em aula e de os alunos até terem demonstrado grande motivação durante o processo de planificação a pares, nenhum deles entregou a composição à professora, tendo, assim, esta atividade ficado sem efeito para a recolha de dados relativamente à influência da planificação e do trabalho colaborativo para a melhoria da competência da escrita dos alunos.

Apesar de não ter sido possível recolher dados no âmbito da produção escrita, através da observação do trabalho colaborativo realizado pelos alunos em aula, pôde distinguir-se uma maior motivação para a realização da tarefa, receptividade ao tema proposta, envolvimento na partilha e no registo de ideias. Deste modo, a professora estagiária concluiu que seguir a metodologia de trabalho colaborativo seria, no futuro, algo a considerar .

A última atividade implementada pela professora estagiária foi produzida com o intuito de perceber de que forma as instruções escritas, assumidas como orientações, poderão ajudar o aluno no ato de escrita, influenciando o seu desempenho nas respostas escritas, mais concretamente em respostas extensas.

Na primeira versão da ficha, os alunos tinham as instruções numa tabela, com o objetivo de apoiar os alunos a escrever uma *Review*, depois, na página seguinte, surgiam as sugestões para que estes elaborassem os seus textos. Após a leitura dos textos produzidos pelos alunos a quem foi aplicada esta versão, pôde observar-se que houve parte dos alunos que não utilizou os recursos fornecidos na ficha e outra que fez uso das sugestões apresentadas. No entanto, a grande maioria conseguiu produzir textos de acordo com a estrutura e tema pretendidos. Vejamos um exemplo de um texto produzido por um aluno.

The Love Hypothesis was published on September 14, 2021, so it's a relatively new book. The book was nominated for a Goodreads Choice Award, but came in second place. The author of this book is Aly Hazelwood.

As a third-year Ph.D. Candidate, Olive Smith doesn't believe in romance but her best friend does, and that's what got her into this situation. Convincing Amb that Olive is dating and well on her way to a happily ever after was always going to need props. The man that was her fake boyfriend was a teacher in the Stanford's lab she studied, his name was Adam Carlsen.

Personally, I think this book is a perfectly balanced romance and is very easy to read. Also, the authenticity of the characters was incredible. The history is very interesting and easy to read. I can focus on the book because the history isn't boring.²

So, I recommend this book.

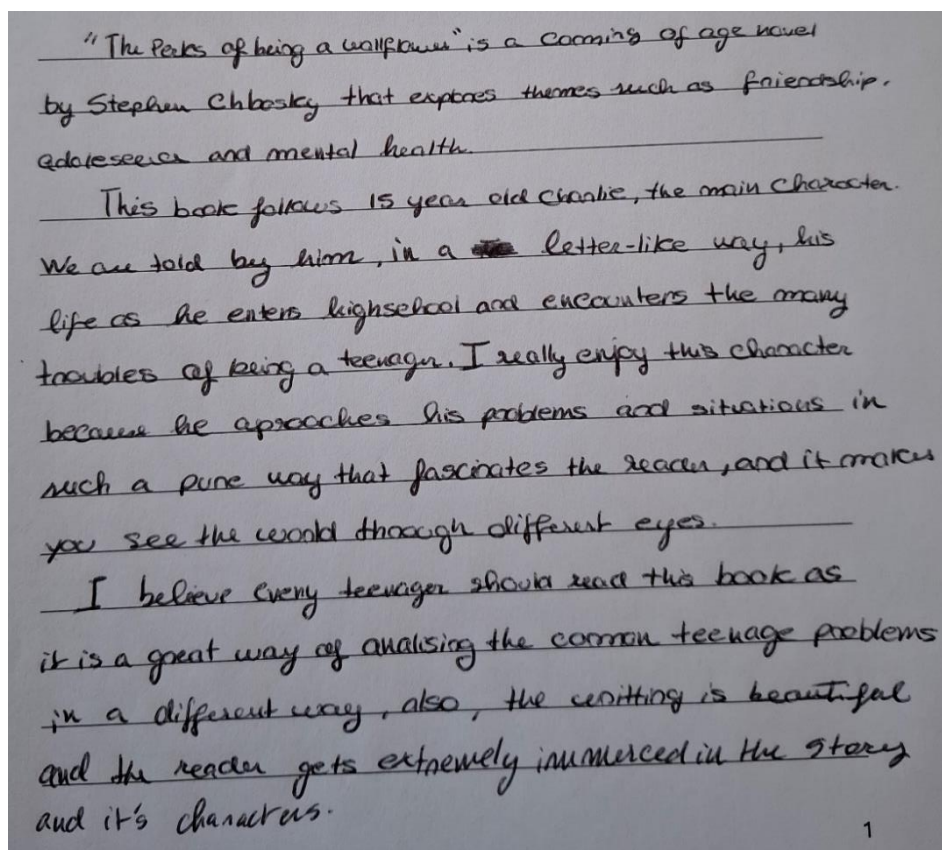
Adapted from Great Thinkers B2 from Macmillan Education

Figura 21 – Exemplo de um texto elaborado por um aluno do 10ºYZ com a versão onde estavam incluídas as sugestões de escrita

Ao observarmos a figura 21, na qual está presente o texto elaborado por um aluno que tinha a versão onde constavam as instruções, vemos que este apresenta, à semelhança do que vimos anteriormente, uma estrutura cuidada com introdução, desenvolvimento e conclusão, um uso variado de conectores e, ainda, a utilização de linguagem adequada, mostrando argumentos considerativos.

Ainda dizendo respeito a esta atividade, na primeira versão, era fornecido aos alunos na última página, uma tabela que lhes permitia fazer uma revisão dos conteúdos que abordavam nos seus textos, ou seja, era dada a oportunidade de rever o que escreveram seguindo os aspetos que lá estavam mencionados como forma de garantir que o texto contemplava todos os tópicos. Porém, ao analisar a ficha de trabalho, verificou-se que nenhum dos alunos a quem foi atribuída a primeira versão, respondeu às perguntas de revisão que lá estavam contidas.

Relativamente à segunda versão da ficha, na qual não eram apresentadas sugestões para a produção escrita dos alunos, foi possível observar-se que os alunos sentiram a necessidade de ter esse apoio, uma vez que foi recorrente a professora estagiária ter de recordar aos alunos, que tinham esta versão, que não poderiam utilizar o manual escolar para ver as sugestões que lá se encontravam. Foi, assim, possível analisar-se, através dos textos elaborados pelos alunos, que aqueles alunos que não têm qualquer tipo de dificuldades à disciplina de Inglês, conseguiram, na generalidade, elaborar textos bem estruturados e dentro do tema pretendido. Contudo, nos alunos que demonstram maior dificuldade à disciplina, observou-se que os textos que redigiram apresentam falhas quer no aspeto formal quer ao nível do conteúdo, revelando dificuldades na utilização de estruturas argumentativas e próprias do género textual solicitado. Também não utilizam uma grande variedade de conectores. Note-se a veracidade destes dados através das figuras 22 e 23.



"The Perks of being a wallflower" is a coming of age novel by Stephen Chbosky that explores themes such as friendship, adolescence and mental health.

This book follows 15 years old Charlie, the main character. We are told by him, in a ~~the~~ letter-like way, his life as he enters highschool and encounters the many troubles of being a teenager. I really enjoy this character because he approaches his problems and situations in such a pure way that fascinates the reader, and it makes you see the world through different eyes.

I believe every teenager should read this book as it is a great way of analysing the common teenage problems in a different way, also, the writing is beautiful and the reader gets extremely immersed in the story and it's characters.

1

Figura 22 – Exemplo de um texto elaborado por um aluno do 10ºYZ, que não demonstra dificuldades à disciplina, com a versão sem orientações de escrita

O texto apresentado na figura 22, foi produzido por um aluno que, geralmente, não revela qualquer dificuldade na disciplina de Inglês. Observamos, assim, que o aluno utiliza uma estrutura e linguagem adequadas ao género textual e que apresenta argumentos adequados. No entanto, sente-se que o aluno poderia ter feito uso de conectores mais variados e de outras estruturas frásicas, tornando o texto mais apelativo do ponto de vista do leitor, dado ser esse o intuito de uma *Review*.

"A Lua de Joana" is a fantastic book for teenagers, this book tells a story about a girl named Joana, who writes in a diary to her dear best friend Marta. Marta have dead from problems with drugs and alcohol.

Joana have a very complicated life, and have many problems with her self, with her family and with her group of friends.

In the begging Joana criticise her friend to get in the drugs world, but at the end she start to do the same things as Marta.

Figura 23 – Exemplo de um texto elaborado por um aluno do 10ºYZ, com algumas dificuldades à disciplina, com a versão sem orientações de escrita

A figura 23 apresenta um exemplo de um texto elaborado por um aluno que, geralmente, manifesta algumas dificuldades, quer na compreensão oral quer escrita, na disciplina de Inglês. Uma vez que não lhe foi dado qualquer tipo de orientação para a redação do texto, verificamos que este aluno recorreu ao uso de frases curtas e simples para a elaboração do mesmo, não arriscando na utilização de estruturas mais complexas e acabando por, assim, por ter um produto final pouco estruturado, com um número reduzido de palavras. Neste caso, talvez se o aluno tivesse tido a oportunidade de aceder a um conjunto de instruções que o orientasse para a escrita, o produto final poderia revestir-se de mais qualidade.

Assim sendo, verifica-se que à semelhança da disciplina de Português, na disciplina de Inglês, a planificação de textos e inclusão de instruções de escrita nas fichas de trabalho, contribuí significativamente para uma melhoria dos textos produzidos pelos

alunos. Verificamos, assim, que existe uma concordância entre os dados recolhidos pela professora estagiária e os dados apresentados no enquadramento teórico.

Os dados recolhidos fizeram a professora estagiária refletir sobre a necessidade de, em contexto de aula, desenvolver rotinas de planificação textual com os alunos, levando-os a tomar consciência da sua utilidade para o momento da redação de respostas escritas, sobretudo extensas.

Futuramente, a professora estagiária poderá fomentar, em sala de aula, a escrita de textos recorrendo ao trabalho colaborativo.

3.5. Análise dos dados recolhidos no inquérito sobre hábitos de escrita

De forma a sustentar o motivo da escolha desta temática olhemos, agora, para os dados obtidos no inquérito realizado pela professora estagiária às duas turmas sobre hábitos de escrita, verificou-se que, na resposta à pergunta “Gostas de escrever?”, num total de 28 alunos, 17 responderam “Sim” e 11 responderam “Não”, demonstrando que, ao nível das duas turmas, pode considerar-se que existe uma elevada percentagem (39,3%) de alunos que não gosta de escrever (Gráfico 1). Neste mesmo inquérito foi perguntado aos alunos o que os motivava a escrever. Algumas das respostas denunciavam que os alunos só escrevem porque têm de o fazer no âmbito da escola, isto demonstra que, no geral, os alunos não se sentem motivados a escrever, fazendo-o, apenas, porque lhes é pedido ou porque se sentem obrigados a fazê-lo.

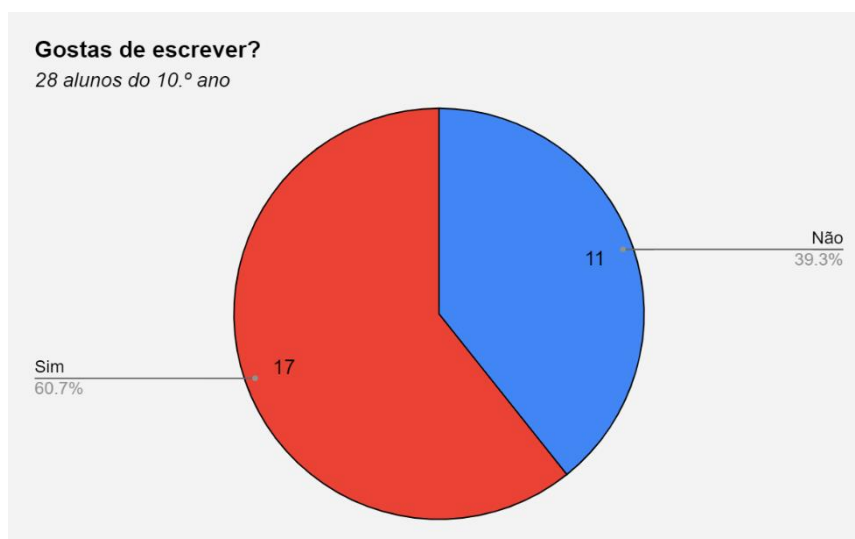


Gráfico 1 – Respostas dos alunos das turmas 10.ºX e 10.ºYZ à pergunta “Gostas de escrever?”

Contudo, neste mesmo questionário, dos 28 alunos, 22 consideram importante saber escrever textos diversificados, tendo apenas 6 respondido negativamente.

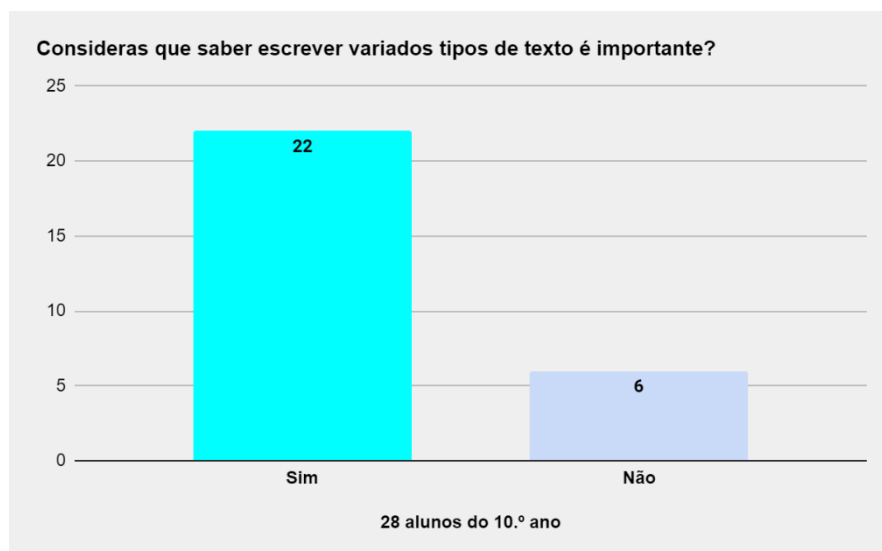


Gráfico 2 – Respostas dos alunos das turmas 10.ºX e 10.ºYZ à pergunta “Consideras que saber escrever variados tipos de texto é importante?”

Assim, pôde observar-se que, embora haja uma elevada percentagem de alunos que não gosta de escrever (39,3%), eles têm consciência da importância de saber fazê-lo. Foi possível constatar que os alunos reconhecem, no que diz respeito ao seu futuro profissional, que é importante escrever. Também consideram que o facto de saber escrever textos diversificados é favorável à aquisição de diferentes competências. Esta consciencialização poderá, em certa medida, predispor e motivar os alunos para o desenvolvimento da competência escrita.

3.6. Discussão dos resultados obtidos

Os resultados obtidos em todas as turmas onde a investigação decorreu (10ºX, em Português e 10ºYZ em Inglês) encontram-se minuciosamente analisados na secção anterior. Foram baseados nas principais atividades realizadas em sala de aula e permitiram à professora estagiária recolha de dados relativamente ao impacto que estas tiveram no desempenho da produção escrita de respostas (curtas ou extensas) nos estudantes.

Analisaram-se, portanto, tanto a Português como a Inglês:

- Os hábitos de escrita dos alunos;
- a influência que as instruções podem exercer no apoio à produção de respostas escritas dos alunos;
- a importância da compreensão das instruções para a elaboração de respostas escritas;
- o potencial do trabalho colaborativo na elaboração de uma planificação textual.

De acordo com os dados recolhidos através do inquérito aplicado sobre os hábitos de estudo e através das atividades implementadas durante a IPP, é importante destacar alguns aspetos.

As respostas ao inquérito sobre os hábitos de escrita deu conta de que os alunos escrevem em situação de obrigação e de avaliação. Foi possível constatar que, apesar da falta destes hábitos, os alunos consideram que este processo é fundamental para a sua vida adulta. É curioso os alunos terem a perceção de que no seu dia a dia não escrevem, sendo que o recurso a aplicações digitais usadas para comunicar através do processamento da escrita é uma prática comum entre os jovens. As atividades de escrita surgem muito associadas à escola e não na sua articulação com as sociedade.

As atividades elaboradas pela professora estagiária e aplicadas às turmas que integram a amostra deste estudo fazem-nos acreditar que as instruções, quando

compreendidas pelos alunos e quando são apresentadas como pistas orientadoras, têm um impacto positivo na elaboração das respostas escritas dos alunos.

As instruções assumem um carácter facilitador do processo de escrita, influenciando a qualidade das respostas escritas, tendo em conta os objetivos da questão.

Também foi possível observar que o trabalho colaborativo é uma metodologia relevante na fase de planificação textual, contribuindo para que os alunos partilhem ideias, tomem notas relativas aos aspetos formais a ter em consideração, revejam a estrutura do género textual solicitado e se sintam mais confiantes e autónomos para a etapa da textualização.

As atividades propostas foram adequadas às turmas em causa, atendendo à heterogeneidade dos alunos e aos seus ritmos de trabalho.

Podemos ainda vincar que os dados recolhidos deixam transparecer que, apesar de a maioria dos alunos não gostar de escrever, se os alunos forem motivados e instruídos devidamente para a realização da atividade de escrita, estes vão produzir textos que correspondem ao solicitado. Gradualmente, os alunos tornam-se mais autónomos no processo de escrita.

As conclusões obtidas através da análise qualitativa destes dados são meramente ilustrativas, na medida que o estudo foi apenas aplicado a duas turmas do 10.º ano.

Considerações Finais

Considerando que este estudo tinha como principal objetivo estudar o a competência da escrita no Ensino Secundário mais concretamente a pertinência das instruções como estratégia facilitadora no processo de escrita, verificou-se que, no quadro da investigação realizada, os materiais criados e as atividades implementadas pela professora estagiária tiveram um impacto positivo no que ao desenvolvimento da competência de escrita dos alunos diz respeito.

O sucesso generalizado dos resultados obtidos parte de um conjunto de ingredientes essenciais, tais como a interação oral constante com a turma, a observação do seu comportamento perante a aprendizagem e na sua relação com os pares, que permitiram à professora estagiária a elaboração de atividades adequadas a cada turma.

Além disso, durante a realização deste estudo, também foi possível verificar, paralelamente, que é importante que o professor saiba planificar as suas atividades adequando-as aos métodos de trabalho dos seus alunos. Neste sentido, evidenciou-se que, quer numa aula de Português quer numa aula de Inglês, as atividades de expressão escrita devem incluir um conjunto de instruções que orientem o aluno para a compreensão efetiva da atividade e que lhe dê pistas para a elaboração da resposta escrita. É necessário que o professor elabore uma instrução que seja adequada à tarefa e que não suscite dúvidas aos alunos durante a realização da mesma, para que assim se possam obter respostas adequadas e completas, seja resposta curta ou resposta extensa.

Neste sentido, pensa-se ser importante desenvolver mais atividades que fomentem o carácter processual da escrita. É fundamental que o professor pense em instruções que vão para além da função avaliativa do produto e que possam fomentar a autorregulação do processo de escrita.

O estudo destacou a fase de planificação como uma etapa que potencia a autonomia dos alunos durante a redação textual. Assim, sempre que o aluno tiver de realizar uma resposta escrita terá interiorizado este procedimento e ajustá-lo-á aos objetivos da atividade e ao género textual. Apesar de o estudo não se ter focado na fase

de revisão e, posteriormente, de reformulação textual, considera-se ser também uma etapa fundamental no processo de escrita. Por isso, será relevante, em projetos de investigação-ação futuros atender a esta fase de revisão textual.

Não podemos, também desvalorizar a importância do trabalho colaborativo e do envolvimento dos alunos nas atividades propostas. As atividades de planificação de escrita realizadas em trabalho colaborativo desbloqueiam o aluno, principalmente quando sente mais dificuldades, e motivam-no para o ato de escrita. Será relevante criar atividades de textualização, em contexto de sala de aula, para que os alunos se apropriem de técnicas de produção de escrita, querem trabalho autónomo quer em trabalho colaborativo. Talvez, assim, se evite que os alunos não concretizem as atividades propostas como se verificou com os alunos de uma das turmas.

Por fim, importa destacar que a investigação-ação aqui desenvolvida permitiu um estudo relevante no que ao desenvolvimento da competência de escrita diz respeito. Contudo, uma das principais limitações desta investigação-ação foi a falta de tempo para que fossem implementadas mais atividades estratégicas para a elaboração do estudo. No entanto, uma vez que a professora estagiária apenas começou a desenvolver a sua pesquisa numa fase mais tardia do seu estágio, acredita-se que, caso tivesse implementado as suas atividades mais cedo e durante um período de tempo mais alargado, seria ainda possível obter mais dados para sustentar a pertinência deste estudo. Ainda assim, foi possível verificar que a componente instrucional e de planificação são dois fatores que não podem passar despercebidos no processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Tendo a certeza de que muito mais haverá a investigar no que diz respeito ao aperfeiçoamento da competência escrita, espera-se ter contribuído, de algum modo, com o presente projeto de investigação-ação para a compreensão do potencial facilitador das instruções na elaboração de respostas escritas.

Referências Bibliográficas

Andersen, M. P. V. (2015). *Crenças de professores do 1.º Ciclo sobre o desenvolvimento de competências na escrita*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia Instituto de Educação – Universidade de Lisboa].

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

Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy (4th Ed.)*. Pearson Education.

Cardoso, A., Sebastião, I., Teixeira, C. (2019). *O agir dos alunos em práticas de escrita colaborativa no ensino superior*. Discurso Académico: Uma Área Disciplinar em Construção. CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra, Escola Superior de Educação e Ciências SociAais, Politécnico de Leiria.

Carvalho, J. A. B. (2019). *Escrever na Escola no Século XXI: inquietações e desafios para os professores de línguas*. Temática (V.15 N.10: Outubro). Disponível online em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/83624/1/Escrever%20na%20Escola%20no%20S%a9culo%20XXI.pdf>.

Colégio Novo da Maia.(n.d). *Projeto de flexibilidade curricular Colégio Novo da Maia*. Disponível online em: <https://www.colegionovodamaia.pt/wp-content/uploads/2018/07/projeto-de-flexibilidade-curricular-do-colegio-novo-da-maia-2.pdf> (acedido em setembro de 2023).

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação, Direcção Geral da Educação. Disponível online em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_p_ortugues.pdf (acedido em setembro de 2023).

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação, Direcção Geral da Educação. Disponível online em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_in_gles_f_geral_cont.pdf (acedido em setembro de 2023).

Dodó, W., & Leurquin, E. (2023). *As perspectivas teóricas sobre a produção escrita*. Open Science Research X (Vol.10). Editora Científica Digital.

Duarte, I. M., Rodrigues, S. V., Machado, A. P., & Toriz, M. H. (2016). *A Escrita Escolar Para Expressão De Conhecimentos E Aprendizagens: Um Caso Em Estudo*. Livro de Atas de Conferência Internacional. Repositório aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111344/2/165048.pdf>.

Gama, F. F. P. (2013). *Aplicação do processo de escrita na aprendizagem da organização textual*. [Dissertação de mestrado, FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/73004/2/28584.pdf>.

Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção Geral da Educação. Disponível online em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (acedido em maio de 2024).

Pardal, E. C. C. R. (2009). *A competência da escrita em manuais do 10.º ano de Português*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização de Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Doutora Maria Isabel Festas]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. Disponível online em: https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/12102/1/A%20Compet%C3%Aancia%20da%20Escrita%20em%20Manuais%20de%2010%C2%BA%20ano_Eug%C3%A9nia%20Pardal.pdf.

Portela, J. P. A. (2023). *Aller au-delà O recurso a materiais originais, criados pelo professor e extramaneiro, e o seu impacto na motivação dos alunos*. [Relatório de estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário na Área de Especialização de Francês – Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório aberto da Universidade do Porto. Disponível online em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/153313/2/646137.pdf>.

Raposo, O. M. F. (2010). *O Processo de Escrita. Estratégias de mecanismos auto-correctivos em contexto escolar*. [Dissertação de mestrado, UBI – Universidade da Beira Interior]. uBibliorum – Repositório digital da UBI. <file:///C:/Users/user/Downloads/Processo%20de%20Escrita%20Estrat%C3%A9gias%20de%20mecanismos%20auto-correctiv.pdf>.

Rodrigues, M. M. R. (2012). *Os subprocessos do processo de escrita*. [Projeto de investigação do mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa].

Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2009). *O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita*. Um estudo no âmbito do projecto IELP. Centro de Linguística da Universidade do Porto. Disponível online em: https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/30-Rodrigues_Silvano.pdf.

Santos, S. C. C. (2017). *A importância do texto de tipo instrucional em manuais escolares de Português do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação – Instituto politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/1817>

Teixeira, M., Novo, C., & Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital. *Revista Interações*, 7(19). <https://doi.org/10.25755/int.481>.

Anexos

Anexo 1 - Ficha de Trabalho: Exposição sobre a importância do cómico como a expressão da crítica e fator de moralização social



DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Disciplina: Português | Produção Escrita

Ano Letivo: 2023/2024

Nome: _____

N.º: _____

Ano: 10.º Turma: _____

Escreve uma breve exposição **(100-120 palavras)** sobre a importância do cómico como expressão da crítica e fator de moralização social.

O esquema apresentado pode apoiar-te na tua planificação e redação do texto.

Introdução	Crítica
	Moralização social
Desenvolvimento	Denúncia de injustiças
	Acusação de corrupção
	Denúncia de inversão de valores
	Correção de atitudes
Conclusão	Cómico > transformação da sociedade

Anexo 2 – Ficha de Trabalho: Exposição comparativa entre duas composições que exploram o tema “Amor”

 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS		COLÉGIO NOVO DA MAIA
Disciplina: Português Exposição Ano Letivo: 2023/2024		
Nome:	N.º:	Ano: 10.º Turma:
Após a audição do tema musical dos HMB¹ e da leitura do soneto “Tanto de meu estado me acho incerto”, redige uma exposição (120-140 palavras) em que <u>analises comparativamente</u> as duas composições na forma como exploram o tema “Amor”. Parte I – Planificação Devemos considerar que uma exposição necessita de pelo menos três partes: ✓ Introdução ✓ Desenvolvimento		
Parte II - Redação		
Eu não sei se algum dia eu vou mudar Mas eu sei que por ti posso tentar Até me entreguei e foi de uma vez Num gesto um pouco louco Sem pensar em razões nem porquês O amor é assim Pelo menos <u>pra</u> mim Deixa-me do avesso Tropeço, levanto e volto pra ti O amor é assim Pelo menos pra mim Deixa-me do avesso Tropeço, levanto e volto pra ti Eu não perco a esperança Espero a bonança E nela avança o mesmo amor E o tempo é companheiro é bom parceiro E até já nos sabe a cor E as voltas que embora nos traça e eu lá sei Leva-nos para onde for Insiste, persiste, não sabes o fim Mas assim é O amor é assim Pelo menos <u>pra</u> mim Deixa-me do avesso Levanto, tropeço e volto pra ti O amor é assim Pelo menos pra mim Deixa-me do avesso Tropeço, levanto e volto pra ti Mas será que é mesmo assim? Dizem que o amor é assim Há tempo para descobrir Mas só quero o teu bem (Quero o teu bem) E que eu seja o teu bem (Que eu seja o teu bem) E tudo nos vá bem (Vá bem, vá bem) Não quero ficar sem ti O amor é assim Pelo menos <u>pra</u> mim Deixa-me do avesso Tropeço, levanto e volto pra ti O amor é assim Pelo menos pra mim Deixa-me do avesso Levanto, tropeço e volto pra ti O amor é assim Caio e levanto qual é o espanto? O amor é assim Pelo menos pra mim Caio e levanto qual é o espanto? O amor é assim <u>Assim</u> é o amor		

Anexo 3 – Ficha de Trabalho: “Tanto de meu estado me acho incerto” (sem instruções orientadoras)



DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Disciplina: Português | Ficha de Trabalho: “Tanto de meu estado me acho incerto” Ano Letivo: 2023/2024

Nome: _____ N.º: _____ Ano: 10.º Turma: A2

Versão 1

1. Lê o soneto camoniano “Tanto de meu estado me acho incerto”, na página 200 do manual.

2. Faz a análise formal do poema.

3. Transcreve do poema duas marcas linguísticas distintas da presença do “eu”.

3.1. Indica a classe e a subclasse a que pertencem os exemplos textuais que transcreveste.

4. A quem dirige o sujeito poético o poema? Transcreve o verso que justifica a tua resposta.

4.1. Qual é o recurso expressivo associado a este verso?

5. Identifica os sentimentos demonstrados pelo sujeito poético na primeira quadra do poema.

6. Demonstra que no poema está presente uma relação de causa-efeito.

Bom Trabalho!

Anexo 4 - Ficha de Trabalho: “Tanto de meu estado me acho incerto” (com instruções orientadoras)



DEPARTAMENTO DE LINGUAS E CIÊNCIAS SOCIAIS HUMANAS

Disciplina: Português | Ficha de Trabalho: "Tanto de meu estado me acho incerto" Ano Letivo: 2023/2024

Nome: _____ N.º: _____ Ano: 10.º Turma: A2

Versão 2

1. Lê o soneto camoniano “Tanto de meu estado me acho incerto”, na página 200 do manual.

2. Faz a análise formal do poema: esquema rimático, classificação da rima e divisão silábica (para a divisão silábica, deves ter em conta o verso 1 do poema).

3. Transcreve do poema duas marcas linguísticas distintas da presença do “eu”.

3.1. Indica a classe e a subclasse a que pertencem os exemplos textuais que transcreveste.

4. A quem dirige o sujeito poético o poema? Transcreve o verso que justifica a tua resposta.

4.1. Qual é o recurso expressivo associado a este verso?

5. Identifica, na primeira quadra, duas antíteses.

5.1. Explicita qual é o sentimento que pretendem demonstrar.

6. Demonstra que no soneto está presente uma relação de causa-efeito relacionando o último terceto com o restante poema.

|

Bom Trabalho!

Anexo 5 – Ficha de trabalho: *Writing a trailer or a book summary about a dystopian future*

 DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	
Nome:	N.º: Ano: Turma:

PLANNING

Go to **page 2** and look at the writing options. Choose **one** of the options and plan your writing with your partner.

Instructions for the planning:

1. What the title is going to be.
2. Who are the characters.
3. What society they live in.
4. What is the main conflict of the story.
5. Conclusion.

Useful vocabulary	
Describing the story • Surprising • Fascinating • Dazzling • Absorbing • Intriguing • Mind-blowing	Genre • Sci-fi • Romcom • Thriller
Other vocabulary • Cast • Characters • Main-lead • Plot-twist • Cliffhanger	Medical care/ health • Prescription • Sick • Operation • Infection • Injection • Vaccine
	Dystopian • Corrupt • Manipulation • Restriction • Utopia

WRITING

Choose **one** of the following topics:

Option 1:

Write a movie trailer for a **dystopian future film** (150-200 words).

Instructions:

1. Title.
2. Introduction of the dystopian society in which the film is set (e.g.: oppressive government systems or social norms related to health and medical care).
3. Introduce the main characters, including a protagonist who represents hope for change in the dystopian world. Describe the struggles and challenges they face (e.g.: how physical and mental health can influence their struggles).
4. Establish the central conflict or problem facing the characters. This should relate to issues of health, medical care...
5. Conclude with a cliffhanger or resolution that leaves viewers eager to see the full film.

Option 2:

Write a book summary for a **dystopian novel focusing on themes of health and medical care** (150-200 words).

Instructions:

1. Title.
2. Brief overview of the dystopian society illustrated in the novel (e.g.: oppressive government systems or social norms related to health and medical care).
3. Introduce the main characters and their struggles within this dystopian world. Highlight how their physical and mental health are affected by the society they live in.
4. Key events or plot points that illustrate the themes of health and medical care. Should include scenes of characters seeking medical treatment, facing barriers to healthcare access, or rebelling against oppressive health policies.
5. Conclude with the characters ending, surviving or not to this society.

COLEGIO NOVO
RUA: 38.873-2

Review

[illegible]

Exam Tip

Adding emphasis

- ### Giving examples

- ### Useful ways to involve the reader

- ## Expressing opinions

- ### Adding opinions

- Useful advice to make texts more interesting

- ### Contrasting opinions

- ## Concluding

- In conclusion, To sum up, All things considered

COLÉGIO
P. A. M. A.

99

Anexo 7 - Ficha de Trabalho: *Writing a Review* (sem instruções orientadoras)

 LEARNING INTERNATIONAL SCHOOL COLÉGIO NOVO DA MATA	DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	
	Subject: ENGLISH Unit 7 - Writing	Year: 2023 / 2024
Nome: _____ N.º: _____ Ano: _____ Turma: _____		

Review

1. Which book do you think is essential reading for all readers of your age? Write a **review (100-150 words)** telling us about the story and main characters and explain why you think it's such a great book for teenagers.
