

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

O bilhete orientador como instrumento de *feedback* no ensino processual da escrita: uma experiência didática no 10.º ano de escolaridade

Diana Catarina Neto Reis Pinto

M

2024



O bilhete orientador como instrumento de *feedback* no ensino processual da escrita: uma experiência didática no 10.º ano de escolaridade

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

À minha família.

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas.....	11
Índice de Gráficos.....	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução.....	14
1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática	17
1.1. Caracterização do contexto educativo.....	17
1.1.1. Caracterização da instituição escolar	18
1.1.2. Perfil dos alunos	20
1.2. Definição da área de intervenção	24
1.2.1. Observação de aulas.....	24
1.2.2. Ciclo zero de supervisão	27
1.2.2.1. Oficina de Escrita	27
1.2.2.2. Aula zero	29
1.2.2.3. Dados recolhidos (aula zero)	31
1.2.2.4. Reflexão sobre os dados recolhidos	35
2. Enquadramento teórico	37
2.1. O ensino da escrita como objeto de investigação didática.....	37
2.2. O ensino da escrita processual.....	43
2.2.1. Planificação.....	45
2.2.2. Textualização	46
2.2.3. Revisão.....	48
2.3. O bilhete orientador como instrumento de <i>feedback</i> no ensino e aprendizagem da escrita processual	51
3. Estudo empírico	57
3.1. Metodologia científica	57
3.1.1. Objetivos de investigação.....	58
3.1.2. Ferramentas de recolha de dados.....	59
3.2. Plano de ação	60
3.2.1. Primeiro ciclo de supervisão.....	62
3.2.1.1. Descrição da prática letiva	62

3.2.1.2. Dados recolhidos	67
3.2.1.3. Reflexão sobre os dados recolhidos	72
3.2.2. Segundo ciclo de supervisão	73
3.2.2.1. Descrição da prática letiva	73
3.2.2.2. Dados recolhidos	77
3.2.2.3. Reflexão sobre os dados recolhidos	82
3.2.3. Terceiro ciclo de supervisão	84
3.2.3.1. Descrição da prática letiva	85
3.2.3.2. Dados recolhidos	90
3.2.3.3. Reflexão sobre os dados recolhidos	94
3.3. Reflexão final.....	96
3.4. Inquérito por questionário.....	102
Conclusão	108
Referências Bibliográficas	114
Anexos	122
Anexo 1.....	123
Anexo 2.....	125
Anexo 3.....	127
Anexo 4.....	128
Anexo 5.....	129
Anexo 6.....	132
Anexo 7.....	134
Anexo 8.....	135
Anexo 9.....	138
Anexo 10	139
Anexo 11	143
Anexo 12	144
Anexo 13	145
Anexo 14	147
Anexo 15	150
Anexo 16	151
Anexo 17	154
Apêndices	155
Apêndice 1.....	156

Declaração de honra

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

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

Porto, 14 de dezembro de 2024

Diana Catarina Neto Reis Pinto

Agradecimentos

Este relatório de estágio marca o fim de uma das etapas mais desafiantes da minha vida. Foram anos de muita luta, em que, muitas vezes, me deixei vencer pelas minhas próprias inseguranças. Por isso, dedico estas palavras a quem esteve comigo ao longo deste percurso.

À minha mãe, pela força inabalável que sempre me transmitiu, por nunca me ter deixado cair e por me amparar nos momentos mais difíceis. Admiro profundamente a sua positividade, bondade e generosidade, que são para mim um exemplo a seguir.

Ao meu pai, que sempre demonstrou o seu apoio e preocupação, tornando possível que eu cumprisse esta etapa com sucesso. O seu rigor, dedicação e brio são qualidades que admiro e procuro aplicar no meu dia a dia.

Ao meu irmão, que para mim é um motivo de enorme orgulho. Admiro a sua alegria, determinação e a maneira destemida com que enfrenta todos desafios. Agradeço-lhe por ser uma inspiração constante na minha vida.

Ao meu namorado, que esteve sempre ao meu lado e me segurou com todo o carinho e paciência. Agradeço-lhe por me dar sempre um sorriso quando eu mais preciso e por me acompanhar em cada passo deste longo caminho que é a vida. Tenho a sorte de ter alguém tão incrível como ele ao meu lado.

Sou eternamente grata por tudo o que fazem por mim. Amo-vos a todos.

À Professora Doutora Sónia Valente Rodrigues, agradeço a disponibilidade, compreensão e ajuda que me ofereceu ao longo deste trabalho. O seu apoio foi essencial para que este relatório se tornasse uma realidade.

Aos alunos da turma 10.º F, agradeço a forma carinhosa com que me receberam e a colaboração ao longo deste estágio, tornando-o um momento especial.

A todos, o meu mais sincero e profundo agradecimento.

Resumo

O presente relatório apresenta o estudo empírico realizado no âmbito do estágio pedagógico de Português, na Escola Secundária de Paredes, integrado no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O projeto foi implementado numa turma de 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, com base nos princípios metodológicos de investigação-ação.

Perante as dificuldades diagnosticadas no domínio da escrita, associadas à falta de motivação e à constante procura de validação por parte dos alunos, este estudo centrou-se no ensino da escrita processual, analisando o impacto de estratégias de *feedback*, como o bilhete orientador tal como o apresenta Fuzer (2012), na promoção de competências de revisão e reescrita.

Ao longo de três ciclos de investigação-ação, foram recolhidos dados que permitiram avaliar as atividades implementadas e o impacto da metodologia adotada (bilhete orientador). Os resultados evidenciaram progressos na competência de escrita dos alunos que, dentro da tipologia textual proposta (apreciação crítica), passaram a organizar melhor as ideias, a cumprir a estrutura pretendida e a demonstrar uma maior autonomia na revisão das suas produções textuais. Como consequência, observaram-se melhorias tanto no processo de escrita ao longo dos três ciclos supervisivos quanto nos resultados obtidos em momentos avaliativos.

Apesar das limitações relacionadas com o tempo letivo reduzido dedicado à escrita e com o breve período de implementação do plano de ação, este estudo demonstra que o bilhete orientador, enquanto instrumento de *feedback* no ensino processual da escrita, tem um impacto positivo na melhoria da qualidade das produções textuais. Este efeito deve-se, sobretudo, à sua natureza interativa e ao seu carácter dialógico, que promovem uma relação mais próxima entre professor e alunos.

Palavras-chave: escrita processual, revisão, reescrita, bilhete orientador, apreciação crítica.

Abstract

This internship report presents the empirical study conducted as part of the Portuguese Teaching Internship at the Escola Secundária de Paredes, within the framework of the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education. The project was implemented with a 10th grade class from the Scientific-Humanities course in Visual Arts, based on the methodological principles of action research.

Given the difficulties diagnosed in the domain of writing, combined with a lack of motivation and the students constant need for validation, this study focused on the teaching of writing as a process, analyzing the impact of feedback strategies such as the guiding note, as presented by Fuzer (2012), in promoting revision and rewriting skills.

Throughout three cycles of action research, data were collected to evaluate the implementation activities and the impact of the adopted methodology (guiding note). The results demonstrated progress in the students writing skills, as they began to better organize their ideas, adhere to the required structure and show greater autonomy in revising their written productions within the proposed textual typology (critical appreciation). As a result, improvements were observed both in the writing process across the three supervisory cycles and in the results obtained in evaluative moments.

Despite the limitations related to the reduced teaching time dedicated to writing and the brief period of implementation of the action plan, this study demonstrates that the guiding note, as a feedback instrument in process-based writing instruction, has a positive impact on improving the quality of written productions. This effect is mainly due to its interactive nature and dialogical character, which foster a closer relationship between teacher and students.

Key-words: process writing, revision, rewriting, guiding note, critical appreciation.

Índice de Figuras

FIGURA 1- EXEMPLO DE COMENTÁRIO (CICLO ZERO DE SUPERVISÃO)	31
FIGURA 2 - MODELO REPRESENTATIVO DO PROCESSO DE ESCRITA (FLOWER E HAYES, 1981)	44
FIGURA 3 - PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO DO BILHETE ORIENTADOR (FUZER, 2012)	55
FIGURA 4 - OS MOMENTOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO (KEMMIS, 1989, IN COUTINHO ET AL., 2009)	58
FIGURA 5 - EXEMPLO DE UM BILHETE ORIENTADOR (1.º CICLO DE SUPERVISÃO)	66
FIGURA 6 - EXCERTO DA V1 DE UMA APRECIÇÃO CRÍTICA (2.º CICLO DE SUPERVISÃO)	79
FIGURA 7 - EXCERTO DA V1 DE UMA APRECIÇÃO CRÍTICA (2.º CICLO DE SUPERVISÃO)	80
FIGURA 8 - EXCERTO DA V2 DE UMA APRECIÇÃO CRÍTICA (2.º CICLO DE SUPERVISÃO)	80
FIGURA 9 - EXCERTO DA V1 DE UMA APRECIÇÃO CRÍTICA (2.º CICLO DE SUPERVISÃO)	81
FIGURA 10 - EXEMPLO DE UM BILHETE ORIENTADOR (3.º CICLO DE SUPERVISÃO)	89
FIGURA 11 - EXCERTO DA V1 DE UMA APRECIÇÃO CRÍTICA (3.º CICLO DE SUPERVISÃO)	93
FIGURA 12 – 1.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	102
FIGURA 13 - EXEMPLO DE RESPOSTA À 1.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO.....	102
FIGURA 14 - EXEMPLO DE RESPOSTA À 1.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO.....	103
FIGURA 15 - 2.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	103
FIGURA 16 - EXEMPLO DE RESPOSTA À 2.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO.....	103
FIGURA 17 - EXEMPLO DE RESPOSTA À 2.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO.....	103
FIGURA 18 - EXEMPLO DE RESPOSTA À 3.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO.....	104
FIGURA 19 - 3.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	104
FIGURA 21 - 4.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	104
FIGURA 20 - EXEMPLO DE RESPOSTA À 4.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO.....	104
FIGURA 22 - 5.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	105
FIGURA 23 - EXEMPLO DE RESPOSTA À 5.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO.....	105
FIGURA 24 - 6.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	105
FIGURA 25 - EXEMPLO DE RESPOSTA À 6.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO.....	105
FIGURA 26 - EXEMPLO DE RESPOSTA À 6.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO.....	106
FIGURA 27 - 7.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	106
FIGURA 28 - EXEMPLO DE RESPOSTA À 7.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO.....	106
FIGURA 29 - 8.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	107
FIGURA 30 - EXEMPLO DE RESPOSTA À 8.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO.....	107
FIGURA 31 - EXEMPLO DE RESPOSTA À 8.ª QUESTÃO DO INQUÉRITO.....	107

Índice de Tabelas

TABELA 1- REGISTOS DO DIÁRIO DO INVESTIGADOR RECOLHIDOS DURANTE A OBSERVAÇÃO DE AULAS	25
TABELA 2 - EXCERTOS DE UM TEXTO EXPOSITIVO V1 E V2 (CICLO ZERO DE SUPERVISÃO).....	34
TABELA 3 - PLANO TRAÇADO DURANTE O ANO LETIVO 2021/2022	61
TABELA 4 - EXCERTOS DE UMA APRECIÇÃO CRÍTICA V1 E V2 (1.º CICLO DE SUPERVISÃO)	68
TABELA 5 - EXCERTOS DE UMA APRECIÇÃO CRÍTICA V1 E V2 (1.º CICLO DE SUPERVISÃO)	70
TABELA 6 - EXCERTOS DE UMA APRECIÇÃO CRÍTICA V1 E V2 (3.º CICLO DE SUPERVISÃO)	91
TABELA 7 - EXCERTOS DE UMA APRECIÇÃO CRÍTICA V1 E V2 (3.º CICLO DE SUPERVISÃO)	91
TABELA 8 - EXCERTOS DE UMA APRECIÇÃO CRÍTICA V1 E V2 (3.º CICLO DE SUPERVISÃO)	92

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – DADOS DO CRITÉRIO “GÊNERO TEXTUAL” DO 1.º CICLO DE SUPERVISÃO	96
GRÁFICO 2 – DADOS DO CRITÉRIO “GÊNERO TEXTUAL” DO 3.º CICLO DE SUPERVISÃO	96
GRÁFICO 3 – DADOS DO CRITÉRIO “TEMA E PERTINÊNCIA” DO 1.º CICLO DE SUPERVISÃO	97
GRÁFICO 4 – DADOS DO CRITÉRIO “TEMA E PERTINÊNCIA” DO 3.º CICLO DE SUPERVISÃO	97
GRÁFICO 5 – DADOS DO CRITÉRIO “ESTRUTURA E COESÃO TEXTUAL” DO 1.º CICLO DE SUPERVISÃO	98
GRÁFICO 6 – DADOS DO CRITÉRIO “ESTRUTURA E COESÃO TEXTUAL” DO 3.º CICLO DE SUPERVISÃO	98
GRÁFICO 7 – DADOS DO CRITÉRIO “CORREÇÃO LINGUÍSTICA” DO 1.º CICLO DE SUPERVISÃO	99
GRÁFICO 8 – DADOS DO CRITÉRIO “CORREÇÃO LINGUÍSTICA” DO 3.º CICLO DE SUPERVISÃO	99
GRÁFICO 9 – DADOS DO CRITÉRIO “EXTENSÃO” DO 1.º CICLO DE SUPERVISÃO	100
GRÁFICO 10 – DADOS DO CRITÉRIO “EXTENSÃO” DO 3.º CICLO DE SUPERVISÃO	100

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
ESP	ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES
I-A	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
V1	VERSÃO 1
V2	VERSÃO 2
BO	BILHETE ORIENTADOR

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português, realizado no contexto do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Secundária de Paredes, no ano letivo de 2021/2022, entre setembro de 2021 e maio de 2022, e teve como objetivo principal o desenvolvimento profissional do professor, conjugando a componente teórica e a prática reflexiva, com base num processo de investigação-ação.

A escolha da escrita como área de intervenção foi motivada pela necessidade de promover nos alunos competências neste domínio, após terem sido diagnosticados, ao longo do período de observação de aulas e durante o ciclo zero de supervisão, problemas no processo de escrita, que comprometiam a qualidade das suas produções. A falta de motivação e o medo de errar, evidenciado pela constante necessidade de validação, surgiram também como fatores que afetavam a *performance* dos estudantes. Além disso, constatou-se uma menor frequência de atividades de escrita, frequentemente relegadas para as tarefas de casa, em comparação com outros domínios da disciplina de Português.

Sendo a escrita um domínio transversal e crucial para os contextos escolares e socioprofissionais, o seu ensino deve ser uma prioridade nas aulas de língua materna. Assim, baseando-se num modelo de escrita processual, que inclui os processos de planificação, textualização, revisão e reescrita, este trabalho teve como objetivo geral melhorar as competências de escrita dos alunos do 10.º ano. Para tal, formulou-se a seguinte questão de partida: *De que forma uma metodologia interventiva individual e personalizada, como o bilhete orientador, seria eficaz no desenvolvimento de estratégias de revisão e reescrita textual, potenciando a escrita dos alunos?*

Para traçar um plano de ação adequado ao perfil da turma, procedeu-se a uma revisão da literatura que explorou, essencialmente, três aspetos fundamentais: o ensino da escrita como objeto de investigação didática, a escrita processual, com foco no processo de revisão textual e o papel do bilhete orientador enquanto estratégia de *feedback* em atividades de revisão e reescrita. Deste modo, pretendeu-se promover produções

textuais de maior qualidade, incentivar a autonomia dos alunos na revisão de textos e analisar o impacto da metodologia adotada (bilhete orientador).

No que respeita à organização interna, este relatório divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a contextualização pedagógico-didática, incluindo a caracterização da escola e da turma, bem como a identificação da área de intervenção e da questão de partida, decorrentes da aplicação do ciclo zero de supervisão.

O segundo capítulo é dedicado à revisão da literatura relevante para o tema em investigação, que fundamentou a metodologia aplicada em contexto real. Neste capítulo, reflete-se, inicialmente, sobre o ensino da escrita como objeto de investigação didática, analisando-se os desafios enfrentados no seu ensino e aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

Em seguida, realiza-se uma revisão da bibliografia sobre a escrita processual a partir do modelo apresentado por Flower e Hayes (1981), visando a explanação dos conceitos fundamentais que integram o processo de escrita – planificação, textualização e revisão. Em articulação com as dimensões teóricas, apresentam-se estratégias de ensino que visam o desenvolvimento das diferentes dimensões do processo de escrita, com enfoque nas práticas de revisão e reescrita.

Por fim, discutem-se as metodologias de correção textual, particularizando a correção textual-interativa proposta por Ruiz (1998), que encontra no bilhete orientador, tal como o apresenta Fuzer (2012), um recurso eficaz para o incentivo à reescrita. Neste contexto, serão analisadas as vantagens do bilhete orientador enquanto instrumento de *feedback* e a forma como a sua estrutura contribui para o aperfeiçoamento contínuo das produções textuais.

O terceiro capítulo descreve o estudo empírico realizado. Num primeiro momento, apresenta-se a metodologia científica adotada, bem com as técnicas e ferramentas utilizadas na recolha de dados. Num segundo momento, descreve-se o plano de ação implementado ao longo dos três ciclos de investigação-ação, que decorreram nos meses de janeiro, março e maio de 2022, respetivamente.

Segue-se uma reflexão final sobre o plano delineado e as aprendizagens efetivamente adquiridas pelos estudantes, com base numa análise comparativa que evidencia a

evolução das apreciações críticas (tipologia textual utilizada no decorrer dos três ciclos de supervisão) redigidas no 1.º e no 3.º ciclo, tendo em consideração todos os dados recolhidos e analisados.

Em seguida, apresentam-se os resultados do inquérito por questionário realizado após a intervenção pedagógico-didática, com o objetivo de auscultar as perceções dos alunos sobre a metodologia utilizada – o bilhete orientador.

Por fim, na conclusão, reflete-se sobre a investigação realizada e a eficácia da estratégia metodológica aplicada. Apontam-se, ainda, algumas limitações e direções para futuras investigações, a fim de aprofundar o que neste relatório foi proposto.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o contexto educativo em que decorreu o projeto de investigação-ação desenvolvido durante o estágio pedagógico do curso de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado no ano letivo de 2021/2022.

A contextualização da prática pedagógica supervisionada realizada durante o estágio é fundamental na investigação-ação, tendo em conta os princípios inerentes a esta metodologia. Embora a sua aceção não seja susceptível de uma só interpretação, acredita-se que a definição de Dick (1999), citado por Coutinho *et al.* (2009, p. 360) introduz os conceitos-chave:

“A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (Dick, 1999)”.

Note-se que existe um carácter reflexivo intrínseco a esta metodologia, segundo a qual o investigador se deve reger para solucionar problemáticas reais e introduzir alterações às suas práticas. No âmbito da formação de professores, o modelo reflexivo desenvolve o pensamento crítico e promove a autonomia para a tomada de decisões do professor em formação.

A investigação-ação envolve planificar, agir, observar e refletir cuidadosamente, visando não só obter um conhecimento mais profundo das práticas levadas a cabo, como também implementar melhorias nessas mesmas práticas. Para tal, é necessário ter conhecimento do contexto educativo e recolher informação fidedigna acerca dos alunos, das suas características, interesses, potencialidades e dificuldades.

1.1. Caracterização do contexto educativo

Para a caracterização do contexto educativo serão considerados os dois aspetos: (i) a instituição de ensino onde decorreu a prática de ensino supervisionada, atendendo ao seu enquadramento histórico, à descrição das infraestruturas e dos recursos materiais,

ao ambiente socioemocional, tendo por base os documentos oficiais que estabelecem as linhas orientadoras do *Projeto Educativo da Escola Secundária de Paredes* (2014); ii) o perfil dos alunos com os quais se trabalhou no decorrer do estágio pedagógico. Neste âmbito, foi essencial a análise dos documentos orientadores, isto é, o *Projeto Educativo* (2014); o Plano Anual de Atividades 2021-2022; a Planificação Anual de Português, elaborada pelas docentes da disciplina; as fichas biográficas dos alunos, entregues pelo diretor de turma aos alunos, no início do ano letivo.

1.1.1. Caracterização da instituição escolar

A Prática de Ensino Supervisionada realizou-se, no ano letivo 2021/2022, na Escola Secundária de Paredes (ESP).

A Escola Secundária de Paredes é uma escola pública de 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário, situada em Paredes, cidade da sub-região do Tâmega e Sousa, mais especificamente, no Vale do Sousa, município com o mesmo nome integrado na Área Metropolitana do Porto. A escola está inserida em ambiente urbano, no centro da cidade, e encontra-se rodeada por outras duas escolas: o Centro Escolar de Paredes e a Escola Básica 2/3 de Paredes.

A ESP resultou da transformação da Secção Liceal de Paredes, existente desde 1972, no Palacete da Granja. Foi na década de 80 que nasceu o complexo escolar, localizado na Rua António Araújo, onde passaria a funcionar a principal escola secundária do concelho de Paredes, num edifício que foi utilizado até 2009, ano em que se iniciaram as obras de requalificação, no quadro do plano estratégico da Parque Escolar.

As obras de requalificação terminaram em 2010 e a ESP passou a contar com as instalações que hoje se conhecem. A instituição é constituída por seis edifícios autónomos (pavilhões A, B, C, D, E e G) e uma área exterior para a prática desportiva. Sendo o pavilhão E o bloco mais próximo da portaria e da entrada, é lá que se encontram os serviços administrativos, a receção, o anfiteatro, o auditório, o gabinete do psicólogo, o bufete, o refeitório, a reprografia, a papelaria, as salas de atendimento aos encarregados de educação, a sala de alunos, a sala do pessoal não docente, uma enfermaria, a biblioteca, a direção da escola, a sala de professores, as salas de trabalho dos professores e algumas salas de reuniões.

Nos pavilhões A, B e C, concentram-se salas de aula de diferentes tipologias, sendo que, no pavilhão C, se encontram os laboratórios de Física, de Química e de Biologia, as salas de preparação, onde se encontram os materiais e equipamentos utilizados nos laboratórios, as salas de informática, a sala de multimédia e o gabinete do encarregado operacional.

No pavilhão D, encontram-se as salas de Educação Visual, uma sala de professores e um gabinete técnico. Já o pavilhão G alberga o pavilhão gimnodesportivo e duas salas de educação física, preparadas para a prática de diferentes modalidades desportivas, como ginástica, salto em altura, dança.

Relativamente aos recursos materiais e equipamentos, todas as salas de aula da escola possuem um computador com acesso à Internet e um videoprojector, estando disponíveis quadros interativos em vinte das salas de aula normais.

No que concerne à oferta formativa, a escola possui 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (cursos Científico-Humanísticos e cursos profissionais). No ano letivo 2021/2022, estavam inscritos na escola 1593 alunos, distribuídos por 30 turmas do 3.º ciclo do Ensino Básico – 4 turmas do curso básico de Música e 3 turmas do curso básico de Dança – e por 34 turmas do ensino secundário – 31 turmas de cursos Científico-Humanísticos e 3 de cursos profissionais (Comércio, Apoio à Infância e Informática).

Como complemento à oferta formativa, destacam-se as atividades extracurriculares, de carácter formativo, que visam a formação integral dos alunos enquanto cidadãos autónomos e responsáveis, capazes de traçar um projeto de vida e de construir as suas próprias aprendizagens. No que toca ao Departamento de Línguas, sobressaem os seguintes projetos: Farmácia de Poesia, Clube de Leitura, Centenário de José Saramago (leituras dramatizadas, ciclo de cinema, exposição bibliográfica e documental, concurso de escrita).

De acordo com o referente no *Projeto Educativo da Escola Secundária de Paredes* (2014), a escola assume a responsabilidade de contribuir para a plena formação de cidadãos, orientando-se por uma matriz normativa cultural e ideológica que promove valores como a liberdade, a igualdade e a solidariedade.

Além disso, as linhas prioritárias de ação e os objetivos definidos pela escola têm em consideração fatores como o meio físico e a caracterização socioeconómica da comunidade escolar, a defesa do conceito de escola inclusiva, o reforço da importância da qualificação escolar, a consolidação de condições que facilitem acesso a novas oportunidades de formação, bem como os desafios impostos pela sociedade tecnológica (*Projeto Educativo*, 2014).

A ESP oferece aos seus estudantes um ambiente seguro e tranquilo, um corpo docente estável, um espaço limpo e organizado, pelo que estão estabelecidas as condições fundamentais para potenciar a aprendizagem e o sucesso escolar. Efetivamente, o ambiente escolar [school climate], compreendido como uma construção multidimensional (física, social e académica), tem implicações na motivação e nas conquistas académicas dos estudantes (Loukas, 2007). De acordo com Loukas (2007), os investigadores propõem que as perceções do ambiente escolar são individuais e subjetivas, influenciando o comportamento e os problemas emocionais dos estudantes.

1.1.2. Perfil dos alunos

Embora a professora orientadora de estágio fosse titular de três turmas de Português (10.º E, 10.º F e 12.º J) e, ao longo do ano letivo, tivessem sido observadas aulas das três turmas, a prática pedagógica supervisionada decorreu na turma 10.º F, do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

A decisão de realizar a prática de ensino supervisionada na turma 10.º F foi tomada pelo núcleo de estágio e aprovada pela professora orientadora, com base em duas razões: primeiramente, pelo facto de o décimo ano de escolaridade não implicar a realização de Exames Nacionais, ao contrário do décimo segundo ano, pelo que permitiria uma intervenção pedagógica menos circunscrita a fatores externos; seguidamente, pelo facto de a outra turma de décimo ano (10.º E) ser aquela em que a prática de ensino supervisionada da colega estagiária decorreria.

Para a recolha de informação necessária a uma caracterização dos alunos, recorreu-se a técnicas e instrumentos distintos, tal e qual como Coutinho et al. (2009) os apresenta, de modo a obter um conhecimento sólido que permitisse traçar um plano de intervenção eficiente.

A informação que está na base do perfil da turma 10.º F, compilada desde o início do ano letivo, foi recolhida através dos seguintes meios: as fichas biográficas entregues pelo diretor de turma e preenchidas pelos alunos, no início do ano letivo; os registos no diário do investigador, instrumento de recolha de informação usado durante a observação de aulas; as entrevistas informais decorrentes dos seminários semanais, realizados à quarta-feira, com a professora titular da turma e orientadora do núcleo de estágio.

No início do ano letivo, a turma 10.º F era composta por 19 alunos, dos quais seis do sexo masculino e treze do sexo feminino, com uma média de idades de 14,95. Porém, no final do 1.º período, foi integrado um novo estudante, passando a turma a ser constituída por 20 alunos. No decorrer do 2.º período, a turma acolheu uma nova aluna, que tinha chegado do Brasil há poucos meses. Desta forma, a turma ficaria completa com um total de 21 alunos. Na turma, estava formalizado o caso de um estudante com dislexia, a quem estavam atribuídas medidas especiais, concretamente, na disciplina de Português, relacionadas com a correção de erros nas suas produções escritas.

Quanto ao percurso escolar dos alunos, salienta-se que apenas um discente estava a repetir o 10.º ano, não havendo mais nenhum estudante retido anteriormente. Destaca-se, ainda, o facto de sete dos vinte e um alunos estarem a frequentar a Escola Secundária de Paredes pela primeira vez, sendo que uma das alunas era brasileira e tinha chegado a Portugal naquele ano.

De acordo com os dados disponíveis nas fichas biográficas, cinco alunos usufruíam de apoio pedagógico e seis beneficiavam dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE). Como referido anteriormente, havia ainda o caso do aluno com dislexia que beneficiava de medidas especiais, sobretudo na disciplina de Português.

Em dezanove alunos, o encarregado de educação era a mãe, havendo apenas dois casos em que a figura paterna assumia esse papel. A idade dos encarregados de educação encontra-se na faixa dos 41 aos 50 anos.

Quanto à situação profissional dos encarregados de educação, apenas um estava desempregado, dezassete estavam em situação de contratados e três efetivos.

Relativamente às habilitações académicas dos encarregados de educação, dois alunos não responderam a esta questão, pelo que, dos dezanove E.E. restantes, sabe-se que dois têm uma licenciatura concluída, dez concluíram o 12.º ano de escolaridade, quatro frequentaram a escola até ao 9.º ano e três estudaram até ao 6.º ano.

Para a maioria dos estudantes, o agregado familiar era biparental com mais um irmão.

Em relação ao meio de transporte que utilizavam para chegar à escola, seis alunos deslocavam-se a pé, cinco de carro, oito utilizavam o autocarro e dois usavam o comboio. Independentemente do meio de transporte utilizado para a deslocação casa-escola, os alunos demoravam, na sua maioria, de quinze a trinta minutos.

Catorze dos vinte e um alunos indicaram, nas fichas biográficas, que pretendiam prosseguir estudos universitários. Nos casos em que especificaram a profissão, apontaram Arquitetura e Design como possíveis opções.

A maioria dos estudantes referiu Educação Visual como disciplina preferida e Português como a disciplina que menos apreciavam, sobretudo pelo seu nível de dificuldade.

Inicialmente, esta turma tinha duas aulas de Português, às segundas e quartas-feiras, com duração de 100 minutos cada. No entanto, a dois de novembro entrou em vigor um novo horário e a turma passou a ter três aulas de Português por semana: às segundas-feiras, a aula decorria das 10h15 às 11h05, tendo a duração de 50 minutos; às terças-feiras, a duração da aula era igualmente de 50 minutos, decorrendo das 8h15 às 9h05; às quartas-feiras, a aula correspondia a dois blocos de 50 minutos, interrompidos por um intervalo de 10 minutos, ou seja, tinha a duração de 100 minutos.

A sala onde decorriam as aulas da turma 10.º F situava-se no pavilhão D, destinado às aulas de Educação Visual e aos cursos de Artes Visuais. Este bloco, que se localiza na parte mais baixa do complexo escolar, junto ao pavilhão ginnodesportivo, tem uma constituição diferentes dos demais blocos, pelo que o isolamento do som não era o melhor. Consequentemente, no decorrer das aulas, era possível ouvir o professor da sala ao lado, o que, por vezes, acabava por interferir na atenção dos alunos.

Nas primeiras observações de aulas realizadas em setembro e outubro, foi possível perceber que os alunos apresentavam conhecimentos lacunares nos vários domínios (Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática) determinados pelo

documento das Aprendizagens Essenciais (2018), como se descreverá no ponto 1.2.1. deste Relatório.

Perante a evidência das lacunas sentidas, tornou-se crucial dedicar as primeiras semanas de aulas à recuperação de aprendizagens, a fim de preparar os alunos para os conhecimentos previstos para o 10.º ano de escolaridade.

Durante o processo de recuperação de aprendizagens, a fragilidade dos alunos no domínio da escrita revelou-se incontestável. A relutância que os estudantes apresentavam face a atividades escritas, bem como a necessidade constante de supervisão da professora titular e da professora estagiária para iniciar qualquer tipo de tarefa que envolvesse escrever uma resposta e/ou um texto, comprovava a necessidade de intervir nesta área.

Por outro lado, a turma mostrou não ter autonomia na execução das tarefas, visto que dependia muito dos registos do quadro ou do ditado da professora. Na realização de perguntas de interpretação, os estudantes redigiam respostas muito incompletas, por vezes, sem coerência, não respondendo ao que era solicitado, pelo que a professora tinha a necessidade de ditar uma resposta padrão.

Em relação à participação em sala de aula, inicialmente, os alunos não participavam espontaneamente, faziam-nos apenas quando eram solicitados para tal. À medida que os alunos foram ganhando confiança entre si (recorde-se que parte dos alunos frequentava a ESP pela primeira vez e os restantes vinham de turmas diferentes), a participação em aula começou a ser feita de livre e espontânea vontade, trazendo dinamismo ao processo de ensino-aprendizagem.

De uma maneira geral, a turma 10.º F revelou-se bastante empenhada, colaborativa e de comportamento exemplar. Constatou-se que a turma era motivada e predisposta à aprendizagem, apesar de alguns alunos alegarem que se esqueciam do caderno diário, quando o assunto era o trabalho de casa.

O ambiente na sala de aula era propício à aprendizagem e os alunos mostraram ser empáticos para com a professora estagiária, o que promoveu uma relação pedagógica bastante positiva, tornando o trabalho e as aulas supervisionadas mais fecundos.

1.2. Definição da área de intervenção

A definição da área de intervenção teve por base a observação de aulas e o ciclo zero de investigação-ação (aula zero), relativamente aos quais foram feitos registos no diário de investigador e reunidos documentos dos alunos, que foram analisados e tratados. Os dados obtidos e as reflexões geradas são apresentadas de seguida.

1.2.1. Observação de aulas

O processo de observação de aulas de Português da professora titular da turma iniciou-se no fim de setembro e foi acompanhado pelo registo de informações no diário de investigador.

As informações recolhidas apoiaram o processo de identificação de um problema específico e, conseqüentemente, da área de intervenção pedagógica prioritária, promovendo a reflexão sobre possíveis estratégias interventivas adequadas à turma em questão.

Importa referir que as primeiras semanas de aulas foram dedicadas à realização dos testes de diagnóstico, bem como à recuperação de aprendizagens, pelo que os conteúdos previstos para o 10.º ano só começaram a ser efetivamente introduzidos em outubro.

No decorrer destas semanas, houve apenas um momento dedicado à produção escrita: o teste diagnóstico, realizado em ambiente de sala de aula.

Uma vez que não se obteve acesso aos testes de diagnóstico, foi possível questionar a professora titular da turma acerca das principais dificuldades que a turma 10.º F apresentava, tendo a resposta sido as áreas da escrita e da gramática.

Posto isto, a professora titular da turma decidiu dedicar grande parte das aulas de recuperação de aprendizagens ao trabalho das competências gramaticais, procedendo à consolidação de conhecimentos de anos anteriores e, posteriormente, introduzindo aprendizagens novas.

De facto, deu-se prioridade à educação literária e à gramática, em detrimento da escrita e da oralidade, tendo sido a avaliação desta última planeada para o final do período letivo. Além disso, após o teste diagnóstico, houve apenas um outro momento dedicado

à produção textual: um exercício de produção escrita proposto pelo manual *Sentidos 10*, sugerido como trabalho de casa (um texto expositivo sobre o sentimento amoroso nas cantigas de amigo).

A atividade de escrita solicitada não foi realizada com foco no processo de escrita, ou seja, os estudantes apenas redigiram os textos sem proceder, previamente, à sua planificação e sem a revisão textual, numa fase posterior. Por outro lado, a tarefa foi realizada em casa e, depois de devolvida à professora, não houve tempo para ser corrigida individualmente. Por esse motivo, a solução foi projetar um texto protótipo, para que os alunos lessem e interiorizassem determinados elementos, como a estrutura textual pretendida, o vocabulário utilizado, os argumentos aceitáveis e os exemplos adjacentes. Deste modo, não se atentava nas necessidades individuais e nas dificuldades de cada estudante, pelo que apenas se encobria um problema, sem o procurar solucionar.

As dificuldades na escrita evidenciavam-se em aula, sobretudo, nos momentos em que os alunos eram conduzidos a redigir respostas a questões de interpretação, fossem elas de dimensão reduzida ou extensa. Para além da relutância sentida através da comunicação não-verbal (gestos, expressão facial), que revelavam desagrado, os alunos procuravam demorar muito tempo a iniciar a resposta, na expectativa de que a aula terminasse e não tivessem de a executar.

Alguns registos efetuados no diário do investigador, apresentados de seguida, comprovam as observações mencionadas, tendo fornecido contributos para a definição da área de intervenção do projeto de investigação-ação.

Tabela 1- Registos do diário do investigador recolhidos durante a observação de aulas

Data	Registo
6/10/2021	Após serem solicitados a responder a perguntas de interpretação textual, os alunos revelam dificuldades em iniciar e em desenvolver as suas respostas, estando dependentes da supervisão e da ajuda da professora titular da turma. Enquanto isso, alguns estudantes não escreveram nada no caderno diário, esperando que a aula terminasse para não terem que ler as suas respostas.
7/10/2021	A professora inicia a aula avisando os alunos de que a resposta à questão da aula anterior será corrigida oralmente. Para tal, a docente vai selecionando estudantes

	para lerem a sua resposta, tecendo um comentário final com algumas correções. Alguns alunos dizem que não trouxeram o caderno diário, mas que responderam à questão em casa. No final, a professora diz aos alunos que necessitam de ajustar o seu discurso escrito, pois, por vezes, escrevem como se estivessem a falar (não adequação do uso da língua ao modo escrito: registo informal).
20/10/2021	Os estudantes foram solicitados a responder a uma questão de interpretação, presente no manual <i>Sentidos 10</i>, relativamente ao papel da Natureza em diferentes poemas. A professora alertou para a importância deste género de questões, típicas de Exames Nacionais. Concluiu-se que os alunos foram capazes de responder à questão, no entanto, verificaram-se erros ortográficos, frases muito extensas, repetição de palavras, ou seja, problemas ao nível da construção frásica, coesão/coerência, convenções escritas.
21/10/2021	Pede-se aos alunos que respondam a uma questão de interpretação textual, presente no manual <i>Sentidos 10</i>, acerca de uma metáfora presente no texto em análise. Os estudantes concluíram a tarefa com alguma dificuldade e as respostas contêm, mais uma vez, erros ortográficos, frases muito longas e repetitivas. Nos últimos 15 minutos da aula, a professora pede aos alunos que atentem no exercício de produção escrita, proposto pelo manual <i>Sentidos 10</i>. Após ler a instrução, solicita aos alunos que redijam um texto expositivo acerca do sentimento amoroso nas cantigas de amigo, tal como sugere o manual. Os alunos não gostam da tarefa e mostram-se relutantes, afirmando que não vão ter tempo de a fazer. É evidente a resistência dos estudantes, evitando começar a escrever e demorando bastante tempo, para que não tenham de realizar o exercício. No final da aula, a professora afirma que o exercício será, então, para trabalho de casa.
27/10/2021	A aula começa com a professora a questionar os estudantes acerca do trabalho de casa: o texto expositivo, proposto na aula anterior. Alguns alunos dizem que realizaram a tarefa, mas que se esqueceram do caderno diário em casa. Outros afirmam que tiveram dificuldades em corresponder a alguns dos aspetos contemplados na instrução. Posto isto, a docente projeta um texto-modelo, de modo a esclarecer dúvidas acerca da estrutura, argumentos e exemplos que deviam ter sido utilizados. Os estudantes acompanham a leitura do texto-modelo e vão tirando notas no caderno diário.

Depois desta fase inicial de observação de aulas, estava aberta a possibilidade de trabalhar a área da escrita.

Assim, segue-se a primeira fase de ação propriamente dita (ciclo zero), na qual o professor estagiário deixa de ter apenas um papel de observador e passa a interagir diretamente com os estudantes. Como tal, foi necessário refletir sobre o modo de atuação mais adequado e eficaz, posto que havia limitações para a realização de tarefas de escrita em aula. Deste modo, preparou-se uma atividade de escrita que viria trazer dados mais concretos para serem analisados e interpretados. A atividade em questão, denominada Oficina de Escrita, será integrada na secção seguinte (1.2.2.1.), pois constitui um primeiro momento do ciclo zero da investigação-ação.

1.2.2. Ciclo zero de supervisão

O ciclo zero da investigação-ação divide-se em dois momentos essenciais: a realização de uma oficina de escrita e a aula zero. Este ciclo foi fundamental, no sentido em que permitiu recolher dados mais precisos e selecionar a estratégia de intervenção.

1.2.2.1. Oficina de Escrita

Em outubro de 2021, em conjunto com a colega estagiária, preparou-se uma oficina de escrita, com o propósito de ser aplicada em ambas as turmas de 10.º ano (10.º E e 10.º F). Intitulava-se “Como elaborar uma síntese?” e, tal como o próprio título indica, tinha como objetivo explicar e demonstrar aos estudantes quais os diferentes passos para elaborar uma síntese.

A Oficina de Escrita dividia-se em quatro partes, a saber: Parte I – Introdução; Parte II – Exemplificação; Parte III – Exercitação; Parte IV – Avaliação.

Na primeira parte, era possível encontrar-se uma explicação acerca da síntese como género textual, as suas características e as etapas que a compõem (planificação, redação e revisão).

Na parte dois, os estudantes deparavam-se com um pequeno texto que tinham de ler. Em seguida, pedia-se aos discentes que atentassem nas expressões sublinhadas que constituíam as ideias principais do texto e nas anotações que surgiam à margem, as quais davam conta da ideia principal de cada parágrafo. Por fim, os alunos encontravam uma síntese do texto anterior, que deviam ler com atenção.

Na terceira parte, os discentes foram levados a pôr em prática o que aprenderam. Em primeiro lugar, solicitou-se aos estudantes que lessem um novo texto, diferente do que estava disponível na parte dois. Para ajudar na compreensão do texto, foram realizados alguns exercícios de interpretação que se encontravam no documento entregue aos estudantes. Por último, pedia-se aos alunos que procedessem à realização da síntese desse texto-fonte, tendo em consideração todos os passos mencionados anteriormente.

Na quarta e última parte, os alunos eram levados a corrigir a síntese do colega do lado, preenchendo uma grelha de avaliação, de modo a ajudar o outro a entender o erro e a melhorar o seu texto. Em seguida, a Oficina era devolvida à professora estagiária que iria ler e analisar todas as sínteses e as respetivas avaliações (feitas pelos alunos). Por último, propunha-se aos discentes que reescrevessem os seus textos em função da apreciação do colega e da professora estagiária.

Apesar da estrutura supramencionada, a aplicação da atividade não correu como planeado. Os estudantes tiveram muitas dificuldades na compreensão do texto-fonte, pelo que foi necessário explicar diversas vezes algumas relações entre elementos textuais, de modo que tudo ficasse claro. Como tal, nem todos os discentes conseguiram realizar a síntese em aula e esta foi levada para trabalho de casa. Por conseguinte, o exercício que implicava a troca de textos entre alunos não foi concretizado, sendo que as sínteses foram avaliadas somente pela professora estagiária. Por questões de calendarização, o exercício de reescrita não foi executado, pois tal implicaria prolongar por mais tempo (aulas) a atividade.

Contudo, a realização da Oficina de Escrita trouxe informações importantes que vieram complementar o perfil traçado previamente.

Em primeiro lugar, a reação dos estudantes à atividade veio confirmar as inseguranças já detetadas, em relação à escrita. Quando a turma se apercebeu de que a atividade implicaria escrever um texto, mostrou alguma hesitação e surgiram alguns comentários como *«Tem mesmo de ser, professora? Não podemos só ler o texto e responder às escolhas múltiplas?»*.

Em segundo lugar, foi possível perceber que esta resistência à escrita provinha, exatamente, das dificuldades que os alunos sentiam e das quais os próprios tinham

consciência. Ou seja, os estudantes evitavam escrever para não exporem as suas falhas. Por outro lado, destacou-se a dependência de supervisão e de validação de que a tarefa estava a ser realizada corretamente, uma vez que os estudantes chamavam insistentemente a professora estagiária.

No que toca às sínteses produzidas, estas revelaram problemas ao nível da escrita. A linguagem utilizada aproximava-se do discurso oral, ou seja, os alunos escreviam como falavam, sem qualquer cuidado com a pontuação e com a escolha do vocabulário. A escassez de conectores e a extensão das frases tornavam os textos pouco coerentes e coesos. Por vezes, a concordância ao nível da frase também escasseava, sendo este facto uma consequência da extensão frásica. Ao escreverem frases tão longas, os estudantes acabavam por perder o fio condutor e misturar várias ideias.

Para os alunos do 10.º F, escrever implicaria enfrentar dificuldades, pelo que necessitavam de ajuda nesse processo.

Nas semanas seguintes, até à leção da aula zero, que decorreu em novembro de 2021, foi feita uma revisão da literatura, de modo a analisar estratégias que pudessem ser eficazes no desenvolvimento de competências de escrita, quando aplicadas à turma em questão (10.º F).

1.2.2.2. Aula zero

A aula zero realizou-se no dia 22 de novembro de 2021, tendo a duração de 50 minutos. Este foi um momento importante que trouxe respostas esclarecedoras acerca da abordagem que devia ser seguida. A partir daqui, foi possível estabelecer objetivos face ao problema identificado.

Esta aula decorreu no seguimento da primeira unidade introduzida no 10.º ano de escolaridade, a Poesia Trovadoresca. O poema que serviu de base para planificar a aula zero não estava presente no manual *Sentidos 10*, tendo sido retirado do site *Cantigas Medievais Galego-Portuguesas*¹, pelo que foi necessário distribuí-lo em papel aos estudantes. O poema intitulava-se “Ai fas’ amig’e sem lealdade”, composto pelo rei D. Dinis, e enquadrava-se no género das cantigas de amigo.

¹ <https://cantigas.fcsh.unl.pt>

As instruções recebidas para a elaboração da planificação foram no sentido de privilegiar o domínio da Educação Literária. Como tal, planificou-se a aula com enfoque nesse domínio, trabalhando, ainda, alguns aspetos gramaticais. A escrita também estava contemplada na planificação, sobretudo, porque seria o foco desta investigação-ação. No entanto, as orientações foram para que não se realizasse esse tipo de atividades em aula e, por essa razão, planificou-se a atividade de escrita como um trabalho de casa.

Estabeleceu-se, na planificação, que o âmago desta aula seria, essencialmente, a revisão e consolidação de conhecimentos já adquiridos sobre as cantigas de amigo, nomeadamente, características e temáticas deste género literário. Adicionalmente, determinou-se como objetivo a manipulação de frases, permitindo a identificação de funções sintáticas e classificação de orações. Definiu-se ainda a redação de um texto expositivo sobre a temática “variedade do sentimento amoroso nas cantigas de amigo”, comparando a composição poética estudada naquela aula com a cantiga explorada na aula anterior.

De um modo geral, a aula decorreu em torno do tema do amor nas cantigas de amigo e como este pode aparecer de diversas maneiras. Até então, os alunos ainda não tinham sido confrontados com uma cantiga que apresentasse o “amigo” (personagem do poema) como alguém falso e mentiroso, que enganara a donzela (sujeito poético). Esta disparidade viria a ser o cerne da atividade escrita, pelo que a aula acabaria por contribuir para ampliação de argumentos sobre o tópico.

Assim, nos minutos finais da aula, foi entregue uma folha aos alunos que continha o exercício de escrita. Em seguida, leu-se a instrução da tarefa que propunha três etapas para a realização do texto: planificação, redação, revisão [cf. Anexo 1]. Como a atividade seria feita autonomamente pelos estudantes, foi importante que tudo ficasse esclarecido.

Os textos expositivos deviam ser entregues na aula seguinte ou, caso fosse preferível, os alunos podiam enviá-los através do *e-mail* institucional, até à data da aula seguinte. O objetivo em estender a atividade de escrita aos meios digitais foi torná-la mais apelativa para os discentes.

Num total de dezanove alunos, quinze entregaram a atividade de escrita, sendo que os restantes afirmaram que se tinham esquecido de trazer ou enviar o texto. Note-se que, nas aulas subsequentes, os alunos em falta foram questionados sobre os textos, contudo, nunca os chegaram a entregar.

Deste modo, após a recolha dos textos expositivos, seguiu-se a correção dos mesmos, com recurso ao *feedback* escrito. O *feedback* utilizado baseou-se num pequeno comentário que salientava, essencialmente, os aspetos positivos e os aspetos a corrigir, tanto ao nível do conteúdo quanto ao nível da forma/estrutura do texto. Apresenta-se, em seguida um exemplo de *feedback*:

Figura 1- Exemplo de comentário (ciclo zero de supervisão)

O teu texto está bem organizado, apresentando uma marcação de parágrafos adequada. Para além disso, utilizas vários marcadores/conectores discursivos, o que facilita a leitura.

No entanto, debes recordar melhor a cantiga estudada, pois referes alguns aspetos que não estão corretos. Sugiro-te, ainda, que te foques nos tópicos pedidos na instrução, caso contrário, estarás a desviar-te do tema.

Tendo em conta este comentário, reescreve o teu texto com as devidas alterações.

Bom trabalho!

Na aula do dia seguinte, os alunos receberam os seus textos devidamente corrigidos e passaram à leitura do *feedback* escrito pela professora estagiária. Por conseguinte, solicitou-se a reescrita dos textos, de acordo com as sugestões feitas no *feedback*. Apelou-se à importância deste tipo de atividades que promoviam o aperfeiçoamento do texto, tendo em vista a qualidade do produto final.

No entanto, os discentes demonstraram pouca receptividade à ideia de reescrever um texto e o facto de a atividade ter sido atribuída como trabalho de casa dificultou ainda mais a adesão à tarefa. Consequentemente, apesar dos incentivos para a sua realização, apenas cinco dos catorze alunos que elaboraram a primeira versão produziram uma segunda versão. Os dados recolhidos serão analisados em seguida.

1.2.2.3. Dados recolhidos (aula zero)

Para analisar os textos expositivos escritos pelos alunos recorreu-se a uma rubrica de avaliação com base nos seguintes critérios: género/formato textual; tema e pertinência da informação; organização e coesão textuais; correção linguística e extensão [cf. Anexo

2]. A rubrica de avaliação em questão foi uma adaptação dos critérios gerais de classificação dos exames finais nacionais de Português (Prova 639), elaborados pelo IAVE. Os estudantes estavam familiarizados com este modelo de avaliação, uma vez que a professora titular da turma o tinha apresentado nas primeiras semanas de aulas, referindo que a avaliação se processaria nestes moldes.

Assim, com base nos critérios supramencionados foi feita a análise dos textos e, posteriormente, elaborou-se uma tabela onde constam as classificações obtidas na 1.^a e na 2.^a versão dos textos expositivos [cf. Anexo 3].

Relativamente aos níveis de desempenho, o 5 corresponde ao Muito Bom e o 1 corresponde ao nível Fraco.

A análise documental dos textos expositivos foi crucial para compreender mais aprofundadamente as fragilidades dos estudantes e para refletir sobre o impacto que o *feedback* teve na escrita dos alunos que completaram a tarefa.

Segue-se a análise dos dados recolhidos em pormenor.

O primeiro critério avaliativo, género textual, abrangia a definição de um ponto de vista, a fundamentação da perspetiva adota em, pelo menos, dois argumentos distintos, os quais deviam ser ilustrados com, pelo menos, um exemplo cada um, e a formulação de uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida.

Neste parâmetro, sete estudantes situaram-se no nível suficiente (3). Nenhum aluno alcançou o nível máximo (5) e um deles não obteve mais do que nível mínimo (1), uma vez que não respeitou o género textual pedido, misturando marcas de várias tipologias textuais. Para além disso, três alunos atingiram o nível bom (4), faltando-lhes aprimorar alguns aspetos na conclusão ou no desenvolvimento dos tópicos solicitados na instrução.

Após a reescrita do texto, apenas um dos cinco alunos que realizou a tarefa obteve resultado idêntico, neste parâmetro. Os restantes quatro alunos subiram um nível na sua classificação, tendo dois deles obtido a classificação máxima (5 pontos).

O segundo critério, tema e pertinência da informação, compreendia a mobilização de argumentos e exemplos pertinentes e diversificados, a progressão da informação de forma coerente, e o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua adequados.

Neste parâmetro avaliativo, seis estudantes situaram-se no nível 3, havendo apenas dois alunos a alcançar o nível 4. As classificações mais baixas, situadas entre o nível 1 e 2, atribuídas seis alunos, são consequência das falhas significativas na informação mobilizada, aliadas à utilização de um vocabulário pobre e à falta de coerência textual.

No geral, as segundas versões apresentaram melhorias, neste parâmetro, resultando na subida de classificações.

O terceiro critério, estrutura e coesão textual, engloba a redação de um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), que apresenta uma marcação correta de parágrafos, bem como um uso diversificado de conectores que asseguram a articulação interfrásica, para além de cadeias de referências e conexões entre coordenadas enunciativas adequadas.

Neste parâmetro, os estudantes situaram-se entre o nível 3 e o nível 2, à exceção de três casos com classificação de 4 pontos. As principais falhas detetadas neste âmbito foram, sobretudo, a incorreta marcação de parágrafos; a não realização de substituições nominais e pronominais adequadas, repetindo-se diversas vezes o mesmo referente; e a insuficiente articulação das diferentes partes textuais entre si.

A reescrita do texto trouxe a possibilidade de corrigir os erros mencionados e, como tal, todos os discentes subiram, pelo menos, um nível na sua classificação.

O critério “correção linguística”, que dá conta do respeito pelas convenções de escrita (pontuação, ortografia, morfologia, sintaxe, léxico), foi o parâmetro em que os alunos obtiveram piores resultados. Ao nível da pontuação, os estudantes revelaram dificuldades na colocação de vírgulas. A ortografia e o léxico foram também dois focos de desvalorização, visto que os discentes apresentaram muitos erros nas palavras e, por vezes, cometeram impropriedade lexical. Detetou-se ainda que os estudantes tinham dificuldades na colocação dos pronomes na sua forma átona, tornando a escrita mais próxima da norma do Português do Brasil (ex.: «*Nessa cantiga ela se encontra mais calma.*»).

Os comentários dirigidos aos alunos conduziram à correção destas situações na segunda versão do texto. Assim, as segundas versões apresentaram melhorias e permitiram a subida de classificações, à exceção de um aluno que manteve o resultado de 4 pontos.

Note-se ainda que, alguns alunos ultrapassaram o limite de palavras estipulado na instrução do exercício, o que justifica as classificações negativas no parâmetro “extensão”.

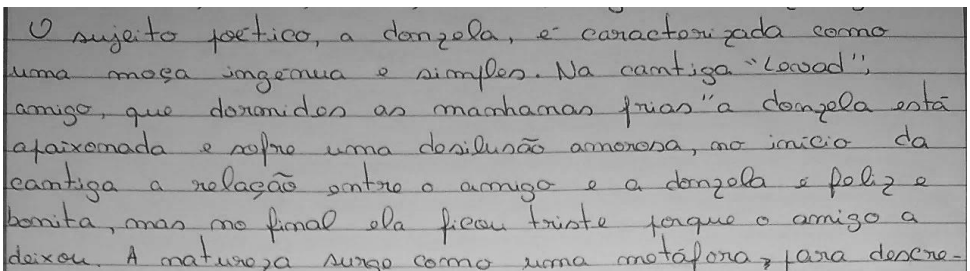
Relativamente ao critério “extensão”, que abrange o cumprimento do número de palavras estabelecido na instrução do texto (entre 180 e 230 palavras), constatou-se que os alunos que apresentavam textos com mais qualidade, no que diz respeito ao conteúdo, tinham tendência para ultrapassar o número de palavras estipulado. Assim, na primeira versão do texto, dois alunos alcançaram o nível 5, três conseguiram o nível 4, cinco obtiveram o nível 3 e quatro não foram além do nível 2.

Com a reescrita, registaram-se três situações distintas: dois casos de regressão, dois casos de resultado idêntico e um caso de melhoria.

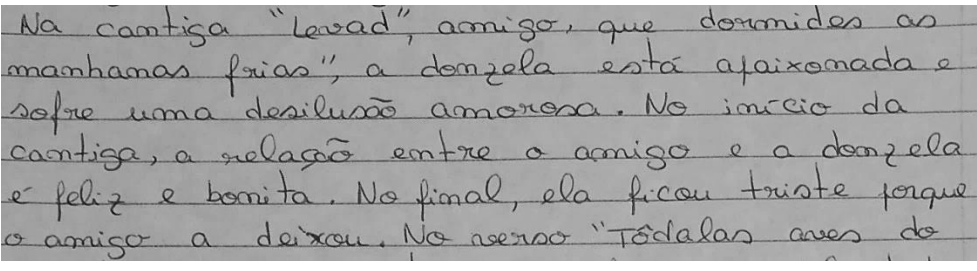
No cômputo geral, os cinco alunos que realizaram a 2.ª versão melhoraram os seus resultados em quase todos os parâmetros de avaliação, subindo, pelo menos, um nível na classificação atribuída². Excetua-se o parâmetro da extensão, no qual dois alunos (A1 e A14) baixaram as suas classificações, posto que ultrapassaram, ainda mais, o número de palavras previsto.

Observe-se a tabela seguinte, que apresenta a 1.ª e a 2.ª versão de um excerto do texto expositivo do aluno 12. Atente-se na evolução do aluno, após o *feedback* recebido.

Tabela 2 - Excertos de um texto expositivo v1 e v2 (ciclo zero de supervisão)

1.ª versão	
-----------------------	--

² Para consultar a 1.ª e a 2.ª versão do texto expositivo de um aluno, no ciclo zero, conferir anexo 4.

2. ^a versão	 Na cantiga "Levad", amigo, que dormides as manhãmas frias", a donzela está apaixonada e sofre uma desilusão amorosa. No início da cantiga, a relação entre o amigo e a donzela é feliz e bonita. No final, ela ficou triste porque o amigo a deixou. No verso "Tôdalas aves do
---------------------------	--

Verifica-se que, da 1.^a para a 2.^a versão, o aluno 12 corrigiu a extensão das suas frases, adequando a pontuação. O que correspondia a uma só frase com várias ideias, na 1.^a versão, deu lugar a três frases diferentes, na 2.^a versão.

1.2.2.4. Reflexão sobre os dados recolhidos

Face aos dados recolhidos relativamente ao desempenho dos alunos, destacaram-se, de um modo geral, os seguintes aspetos:

- não utilização de estratégias de escrita, como a planificação ou a revisão textual, para assegurar a produção de um texto consistente;
- organização do texto sem atenderem às diferentes partes (introdução, desenvolvimento, conclusão);
- frágil investimento na coesão textual, evidenciando repetição das mesmas palavras, insuficiente uso de conectores, bem como frases extensas onde as ideias se misturam, levando à perda do fio condutor do texto e, consequentemente, à perda de coerência;
- presença de marcas do discurso oral;
- erros de pontuação, sobretudo, no que diz respeito à colocação da vírgula;
- erros de ortografia, revelando interferências do Português do Brasil.

Com base na reflexão que os resultados da atividade de escrita promoveram, pensou-se que só seria possível os estudantes superarem os erros detetados praticando a escrita e compreendendo as suas próprias falhas. Com efeito, verificou-se que os alunos que leram atentamente o *feedback* escrito e realizaram a 2.^a versão melhoraram os resultados em quase todos os parâmetros. Pode concluir-se que, efetivamente, as atividades de revisão e reescrita trouxeram resultados positivos no desempenho dos estudantes. Para além disso, a turma 10.^o F tinha vindo a revelar uma forte dependência

de *feedback* por parte das professoras, pelo que foi necessário pensar numa metodologia que tivesse em consideração essa necessidade.

Mas os resultados revelaram ainda um outro aspeto extremamente importante: o *feedback* escrito da professora relativamente aos textos dos alunos não surtiu o efeito esperado. Na verdade, o *feedback* não foi capaz de mobilizar os alunos da turma para a reescrita, dado que apenas cinco desses alunos realizaram a 2.^a versão do texto. Esta reação da maior parte dos alunos foi objeto de reflexão também: não basta o professor assegurar *feedback* escrito, é preciso que esse *feedback* seja suficientemente motivador para que os alunos se envolvam na reescrita e que entendam o valor que a estratégia de reescrita possui para a qualidade do texto.

Após várias pesquisas em torno da questão do *feedback* do professor no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, considerou-se a hipótese de implementar um projeto de investigação-ação ligado ao ensino da escrita processual, com destaque para atividades de reescrita, recorrendo ao *feedback* corretivo, através do bilhete orientador.

Por conseguinte, chegou-se à seguinte questão de investigação: *De que forma uma metodologia interventiva individual e personalizada, como o bilhete orientador, seria eficaz no desenvolvimento de estratégias de revisão e reescrita textual, potenciando a escrita dos alunos?*

Os objetivos gerais deste projeto de investigação-ação incluem: corrigir comportamentos específicos relacionados com a escrita, não baseados em generalizações; fomentar a prática da escrita entre os estudantes, beneficiando não apenas a disciplina de Português, mas também as demais disciplinas, dada a predominância da avaliação por meio de registo escrito; tornar a escrita um momento apelativo, no qual os alunos se sentem confiantes para desenvolver os seus pensamentos de forma lógica e organizada; instruir os discentes a desenvolver estratégias de revisão e reescrita, reduzindo a dependência de acompanhamento futuro. Nesse sentido, o papel da professora centrou-se em orientar os alunos através de um *feedback* interativo, com recurso ao bilhete orientador, que permitiu indicar o caminho do que havia a ser melhorado no texto.

2. Enquadramento teórico

Neste capítulo, será apresentado o enquadramento teórico que viabiliza o plano delineado para este projeto de investigação-ação, com base em literatura da especialidade.

Num primeiro momento, serão exploradas as perspetivas da investigação didática sobre ensino da escrita, analisando-se os desafios enfrentados no seu ensino-aprendizagem.

Em seguida, proceder-se-á uma revisão do modelo de escrita processual apresentado por Flower e Hayes (1981), articulando as suas bases teóricas com estratégias práticas de ensino destinadas ao desenvolvimento dos três processos centrais deste modelo – planificação, textualização e revisão.

Por fim, refletir-se-á sobre a relevância do *feedback* fornecido ao aluno no momento de correção textual, com destaque para a metodologia textual-interativa proposta por Ruiz (1998). Neste contexto, introduz-se o bilhete orientador, conforme apresentado por Fuzer (2012), realçando-o como um instrumento de *feedback* eficaz para incentivar a reescrita e promover a melhoria contínua das produções textuais dos alunos.

Este capítulo pretende, assim, aliar teoria(s) e prática(s), sublinhando a importância da revisão e do bilhete orientador como ferramentas essenciais para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, com foco na promoção da sua autonomia no processo de escrita.

2.1. O ensino da escrita como objeto de investigação didática

Os recursos audiovisuais têm adquirido uma importância crescente na sociedade contemporânea, impulsionados, sobretudo, pela busca incessante por prazeres imediatos proporcionados pela imagem e pela linguagem verbal oral. Antunes e Silva (2016) destacam o impacto das redes sociais na forma de comunicação das pessoas, uma vez que, através desses meios «se comunica mais e melhor» (p.45), com o uso frequente de abreviaturas e ícones.

Todavia, a linguagem escrita prevalece como uma prática prestigiada nos contextos sociais, profissionais e educativos, visto que o domínio da arte de bem falar e escrever permanece como um fator determinante na avaliação sociocultural de um indivíduo.

Neste sentido, sendo consabido que compete à escola o desenvolvimento da competência de escrita das crianças e jovens ao longo de toda a escolaridade obrigatória, entende-se que este se tenha tornado um dos domínios da didática de línguas com maior investimento em investigação.

Descrita por Murray (2013) como “the most disciplined and revealing form of thought” (p.2), a escrita, na qualidade de expressão de conhecimentos e de aprendizagens, desempenha um papel fundamental nas atividades escolares.

Em primeiro lugar, a escrita revela-se uma forma eficaz de testar e validar a aquisição de conhecimento dos aprendentes, sendo, por isso, o formato de avaliação preferencial nas várias disciplinas do currículo. Embora grande parte da aula se processe por meio de interação oral, os testes escritos são o modelo de avaliação mais privilegiado pela comunidade escolar. Ademais, o aluno é avaliado pela sua competência (ou ausência dela) nas áreas da compreensão e expressão escrita, simultaneamente, confirmando o seu papel decisivo no (in)sucesso escolar (Duarte *et al.*, 2016; Vilela, 1994). Aliás, para Carvalho (2003), esta dimensão da escrita é de tal modo preponderante que se torna legítimo atribuir os maus resultados tanto à falta de conhecimentos quanto à incapacidade de os expressar, por escrito, de forma adequada.

Em segundo lugar, destaca-se a correlação entre escrita e cognição, na medida em que uma promove o desenvolvimento da outra. Por um lado, o desenvolvimento cognitivo é um fator conducente à aquisição de competências de escrita. Por outro lado, a escrita favorece a ativação dos processos cognitivos, operando na construção de um raciocínio lógico, facilitando, assim, a aprendizagem (Amor, 1994; Carvalho, 2001; Santos, 1994).

Além disso, como referem Duarte *et al.* (2016), a realização de tarefas escolares, como os trabalhos de casa, os testes de avaliação e os diapositivos que acompanham as apresentações orais, processam-se por meio do registo escrito nas diversas disciplinas. Concluindo-se, assim, que a escrita constitui um domínio transversal ao currículo, assumindo, pois, uma vertente interdisciplinar.

Não obstante, dada a complexidade intrínseca e extrínseca desta atividade cognitiva, o ensino da escrita não se afigura uma tarefa fácil. Já no final do século XX, diversos

autores relatavam uma crise na aprendizagem deste domínio, tendo sido considerado por Amor (1994) um dos pontos críticos do ensino.

Para justificar a falta de competências de escrita, apontava-se a relutância dos alunos em realizar esta atividade como a principal causa da sua incapacidade de redigir corretamente. Porém, na investigação didática existente sobre esta matéria, conduzida por autores como Amor (1994), Cabral (1994), Duarte (1994; 2016), Figueiredo (1994; 2004), Fonseca (1992; 1994), Santos (1994), entre outros, encontram-se evidências claras de que esta situação é o resultado de práticas pedagógicas de escrita pouco consistentes, por vezes, escassas e até ambíguas.

Ao invés de tratar a escrita como uma competência já adquirida, é fundamental reconhecer o seu carácter moroso e gradual e, assim, promover um trabalho consistente e metódico, ao longo dos vários anos de escolaridade. Contudo, este trabalho encontra entraves significativos relacionados com os modos de atuação no sistema de ensino, contribuindo para o que Amor (1994) designa de “desertificação” no campo da escrita.

Entre os fatores indicados, destacam-se a escassez e o carácter artificial da produção escrita, marcados pela ausência de destinatários e de objetivos concretos, bem como a ambiguidade dos termos em que se solicita a tarefa, sem esclarecer a tipologia textual pretendida. O modo como as tarefas de escrita são desenvolvidas em sala de aula torna-as desatualizadas e descontextualizadas. Pedir ao aluno que redija um texto a partir de um tema livre ou de um título, devolvendo-o com correções pouco esclarecedoras, no que diz respeito à definição e explicitação dos critérios avaliativos, limitando-se, essencialmente, ao apontamento de erros linguísticos e gramaticais, sem preocupações de carácter pedagógico (Cabral, 1994), compromete a aprendizagem da escrita.

Ademais, de acordo com Antunes e Silva (2016), a competência escrita é a menos apreciada pelos alunos, não só pela concentração e trabalho exigidos, mas também pela dificuldade de transformar as ideias em palavras, construindo um texto coeso e coerente. Esta realidade, associada ao elevado número de alunos por turma e às várias turmas atribuídas a cada docente constituem fatores impeditivos para um acompanhamento individualizado capaz de atender às necessidades específicas de cada aluno (Pimenta e Rodrigues, 2020). Assim, de modo a evitar a acumulação de trabalho que, desde logo, não poderia ser rigoroso, as práticas pedagógicas em torno da escrita

tendem a basear-se em generalizações, no que toca à deteção e correção de erros. Como tal, recorre-se à apresentação de modelos prototípicos que os alunos reproduzem, muitas vezes, sem compreender ou assimilar devidamente os conteúdos.

Outro aspeto relevante é o facto de que, nas aulas de Português, predomina o uso oral da língua, através da interação oral entre professor e alunos. Segundo Vilela (1994), esta situação conduz a uma tendência para respostas incompletas e, muitas vezes, incorretas por parte dos estudantes. Assim, se a linguagem oral prevalece como veículo de transmissão e verificação de conhecimentos em detrimento da linguagem escrita, que fica reservada para momentos avaliativos, confirma-se a existência de uma contradição no ensino da língua materna. Esta incoerência relatada por Cabral (1994), ainda na década de 90, perdura até aos dias de hoje, refletindo-se em práticas atuais. Nesta sequência, surge a seguinte questão: como podem os alunos desenvolver aptidões e competências de escrita, se nas aulas não há espaço nem tempo para um trabalho sistemático deste domínio?

As fragilidades na aprendizagem da escrita condicionam o envolvimento do aluno na tarefa e fomentam a sua resistência em relação a atividades de redação. Segundo, Vilela (1994) e Carvalho (2012), as dificuldades na escrita abrangem alunos do ensino básico ao ensino universitário. De acordo com os autores, essas dificuldades resultam de fatores como: a maior exigência nos usos da escrita, ao longo do percurso escolar, aumentando de ano para ano e atingindo o seu auge no ensino superior; o número crescente de alunos que percorrem os vários ciclos de escolaridade sem desenvolver competências de escrita; as atividades constantes propostas nos manuais escolares que remetem para a reprodução de informação, ao invés do desenvolvimento de atividades que estimulam a autonomia dos alunos na construção do seu próprio conhecimento. Estas dificuldades, associadas ao aumento da exigência e a práticas pedagógicas pouco estimulantes, contribuem para o afastamento crescente dos alunos face à escrita, tornando-se essencial recuperar neles o gosto por esta atividade. Promover uma participação ativa dos estudantes nas atividades, bem como a criação de situações de escrita autênticas, são ações que fomentam um maior envolvimento dos alunos na execução das tarefas, o que, por sua vez, resulta no aprofundamento de conhecimentos.

Neste contexto, o papel dos docentes de língua materna é fundamental, exigindo-se destes profissionais não só o domínio da Língua Portuguesa, mas também dos processos de escrita, uma vez que as suas práticas pedagógicas serão resultado dos seus conhecimentos. Caso contrário, dificilmente ocorrerá a identificação do estado de desenvolvimento linguístico dos estudantes e a delineação de estratégias conducentes ao desenvolvimento da competência de escrita (Duarte, 2001). Por isso, os professores de língua materna devem possuir competências mínimas de diagnóstico, a fim de avaliar as dificuldades dos alunos na linguagem escrita, encontrar as causas e situar a fase em que os alunos apresentam melhor ou pior desempenho, ajustando os meios de intervenção ao contexto específico (Figueiredo, 2004). Ainda assim, é importante não percecionar a escrita como uma competência a desenvolver exclusivamente na disciplina de Português. A proficiência neste domínio promove o sucesso escolar como um todo, e, nesse sentido, Carvalho (2003) alerta para a responsabilidade conjunta de todos os professores na promoção das capacidades de escrita, integrando-a nas diversas atividades pedagógicas de todas as disciplinas.

Os benefícios da participação dos alunos em práticas de escrita, assim como o papel relevante da escrita na aprendizagem estão reconhecidos pelos documentos curriculares oficiais atualmente em vigor, no contexto do ensino de língua materna em Portugal: *Aprendizagens Essenciais* em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2018). Nestes documentos o aprendente assume (ou deve assumir) um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, sendo implicado nas atividades de construção de conhecimento, mencionadas como aprendizagens essenciais.

Até à década de noventa, a escrita era encarada como uma competência estilístico-literária e assumia-se que os alunos escreviam por intuição ou por transferência das regras de escrita adquiridas a partir da leitura de textos e do estudo das regras gramaticais. No entanto, Niza, Segura e Mota (2011) afirmam que esta perspetiva está hoje ultrapassada. As mudanças significativas operadas nos anos noventa, nos Programas de Ensino de Português, no que respeita à didática da escrita, resultaram dos estudos sobre a expressão escrita que privilegiam o processo como foco do ensino, abandonando as perspetivas centradas no produto final (texto). Ainda que, segundo

Cassany (1990), o ensino da expressão escrita contemple vários enfoques didáticos³ (na gramática, nas funções, no processo e no conteúdo) e todos eles incluam, de alguma forma, os demais, verifica-se que os programas atuais continuam a privilegiar a abordagem da escrita com foco no processo, investindo no ensino de estratégias como:

- «- (...)organizar um texto, tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de comunicação;
- planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem, por exemplo, decidir o tema e a situação de escrita, definir o objetivo da escrita, decidir o destinatário do texto, conhecer as características do género textual que se pretende escrever;
- textualização (...) que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo;
- revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir;
- apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado;
- preparação da versão final». (p.9)

Assim, para que tais atividades se desenvolvam de modo competente, é necessário dedicar tempo, em contexto de sala de aula, a todas as etapas fundamentais do ensino processual da escrita, contrariando a tendência dos alunos de se satisfazerem com uma primeira textualização apressada e pouco refletida (Cabral, 1994).

Esta abordagem apresenta vantagens tanto para os professores como para os alunos. Por um lado, permite ao docente intervir durante o processo de redação, ajudando o aluno a identificar os seus pontos fracos e fortes. Por outro lado, os estudantes compreendem que o professor lê a sua composição escrita para compreender a mensagem e não para julgar os seus erros linguísticos e gramaticais, pelo que o

³ Para se compreender mais aprofundadamente esta matéria, consultar Cassany (1990). O autor apresenta quatro enfoques didáticos para o ensino da expressão escrita: o enfoque baseado na gramática, o enfoque baseado nas funções, o enfoque baseado no processo e o enfoque baseado no conteúdo. Para cada um, o autor trata aspetos fundamentais como a origem e as influências; o contexto em que se desenrola; as relações que estabelecem com disciplinas como a linguística, a psicologia ou a pedagogia; as características; os conteúdos que se ensina; exercícios para realizar em aula e como os corrigir; etc.

resultado se torna mais interessante: «they are willing to write more, (...) and they eventually take more care with what they write because it means more to them.» (Barnett, 1992, p.19).

No subcapítulo seguinte, será abordado de forma mais detalhada o ensino da expressão escrita com foco no processo, dada a sua importância para o projeto de I-A.

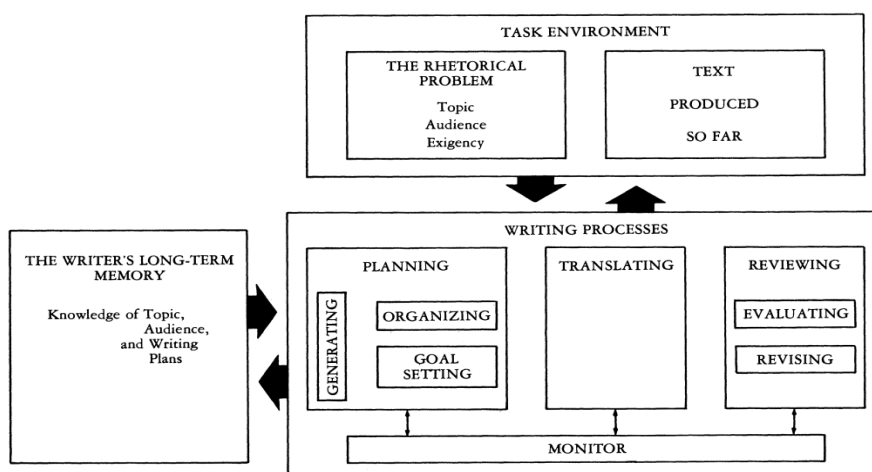
2.2. O ensino da escrita processual

A situação de crise que vinha a ser registada no ensino-aprendizagem da competência de escrita despertou o interesse dos investigadores pelo processo de produção textual e pelas estratégias e habilidades cognitivas mobilizadas pelos escreventes, em detrimento da atenção que vinha a ser dada ao produto final, isto é, o texto.

Estudos recentes enfatizam a escrita como um processo que implica um determinado número de operações mentais, as quais ocorrem de modo recursivo, distanciando-se das perspetivas que a concebiam unicamente como um produto avaliado em função do cumprimento de determinados modelos (Barbeiro, 1999). Nesse sentido, os modelos cognitivos, assim designados pela relação intrínseca entre escrita e cognição, contrapõem-se aos modelos de escrita lineares, que consideravam a produção de um texto como um conjunto de estádios – pré-escrita, escrita e reescrita –, que ocorriam de forma sucessiva e invariável (Cassany, 1990; Camps, 2005; Pinto, 2013).

Neste âmbito, o modelo apresentado por Linda Flower e John Hayes [cf. figura 2], na década de 80, constitui ainda hoje uma das principais referências no âmbito dos estudos sobre escrita, bem como nas práticas pedagógicas implementadas. Em conformidade, o projeto de I-A em questão teve em consideração o referido modelo, estabelecendo nele as suas bases para a intervenção didática apresentada no capítulo 3.

Figura 2 - Modelo representativo do processo de escrita (Flower e Hayes, 1981)



Neste modelo, o ato de escrita é concebido como uma tarefa de resolução de problemas que engloba três componentes: a componente relativa à memória de longo prazo do escritor, a componente relativa ao contexto de produção que envolve a execução da tarefa e a componente do processo de escrita.

Como se constata na figura 2, o primeiro elemento abrange o ambiente da tarefa ou contexto de produção que inclui tudo aquilo que é exterior ao escritor e não depende dele, desde o problema retórico à tarefa, bem como o texto ainda em fase de construção.

O segundo elemento remete para a memória de longo prazo do escrevente, na qual se integra o conhecimento armazenado sobre o tópico, o destinatário e os planos de escrita. A memória é, assim, uma entidade estável com organização própria, da qual é retirada a informação que deverá ser adaptada ao contexto da tarefa (Carvalho, 2001).

O terceiro elemento engloba os processos de escrita, nomeadamente a planificação (*planning*), a textualização (*translating*) e a revisão (*reviewing*), nos quais se integram operações menores, os subprocessos. Este sistema está sob o domínio de um mecanismo de controlo denominado “monitor”, o qual determina a passagem de um subprocesso a outro.

Apesar da semelhança com os termos “pré-escrita, escrita e reescrita”, relativos aos modelos lineares, este modelo cognitivo revela a natureza flexível dos processos de escrita pela ordem variada e indeterminada com que estes podem ocorrer (Cassany e Toro, 1999). Os processos encontram-se hierarquicamente organizados, não

correspondendo a uma ordem rígida, como explicam os autores do modelo, pelo que um processo pode surgir integrado noutro. Num artigo publicado posteriormente, em 1986, Flower e Hayes apresentam duas causas para a interligação entre estes três processos cognitivos. Em primeiro lugar, a escrita pode ocorrer por fases, isto é, o escritor planifica, redige e revê o primeiro parágrafo do texto, atuando desta forma nos restantes parágrafos. Em segundo lugar, o processo de escrita pode ser recursivo, pelo que, no momento de revisão, o escritor pode sentir falta de algum parágrafo, sendo necessário invocar todo o processo de escrita novamente para produzir esse parágrafo. Segue-se uma análise mais detalhada das componentes envolvidas no processo de escrita.

2.2.1. Planificação

De acordo com Flower e Hayes (1981), a planificação implica, por parte do sujeito escrevente, a formulação de uma representação interna do conhecimento que será utilizado na textualização. Esta componente do processo de escrita envolve, por isso, um determinado conjunto de subprocessos, a saber: gerar ideias (*generating ideas*), organizar (*organizing*) e estabelecer metas (*goal-setting*).

O primeiro subprocesso engloba o ato de gerar de ideias, o que implica a recuperação de informação relevante a partir da memória de longo prazo do escritor. A recolha de informação a ser integrada no texto pode advir tanto de fontes internas como de fontes externas: «O recurso à fonte interior do sujeito mobiliza os conhecimentos armazenados na memória e o estabelecimento de novas relações por meio de reflexão. Esta fonte interna mantém-se ativa ao longo do processo de escrita. Mesmo após o início do processo, também o recurso a fontes externas em busca de informação complementar pode ser realizado.» (Barbeiro, 1999, pp. 60-61).

O segundo subprocesso inerente à componente da planificação é a organização, que consiste na atribuição de significado e na estruturação das ideias anteriormente geradas. Durante este subprocesso, é possível ainda agrupar e formar novos conceitos.

Por último, destaca-se o subprocesso de *goal-setting*, que implica a seleção criteriosa de informação a incluir no texto, conforme os objetivos estabelecidos pelo escritor. A informação selecionada é influenciada por decisões tomadas durante o processo de

organização, relativas à situação de comunicação e à audiência, o que pode levar à exclusão de elementos considerados dispensáveis no contexto em questão (Barbeiro, 1999).

De acordo com Emília Amor (1994), a planificação envolve a mobilização de diversos tipos de conhecimento, entre os quais o conhecimento do mundo e das coisas, assim como conhecimentos procedimentais e contextuais. Segundo a sua perspetiva, este processo visa, por um lado, a representação de um destinatário e de um objetivo comunicativo, designado como “macroplanificação”, e, por outro lado, a conceção de um esquema organizativo que conduzirá o discurso na sua forma final, denominado como “microplanificação”.

Neste contexto, o papel do professor revela-se fundamental, pois compete-lhe auxiliar o aluno na identificação do tipo e do objetivo da comunicação, orientando-o para a adequação do texto às características do público-alvo. Odete Santos (1994) e Barbeiro e Pereira (2007) sublinham a importância de recorrer a estratégias e atividades pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento de operações de contextualização e de estruturação do conteúdo, de modo a fomentar um desempenho mais eficaz dos alunos nas tarefas de ativação, seleção e organização das ideias. Entre as estratégias referidas, incluem-se: registar no papel as ideias, tendo por base a estratégia de *brainstorming*; realizar pesquisas autónomas; visualizar filmes ou diapositivos; elaborar um plano-guia que poderá ser apresentado à turma e debatido com o docente; entre outras.

Assim, o professor não apenas pode, mas deve implementar estratégias que facilitem o processo de planificação para os estudantes. Efetivamente, clarificar e trabalhar em contexto de sala de aula aspetos relacionados com o que escrever, para quem e com que finalidade se vai escrever são ações que concorrem para o sucesso da atividade de escrita.

2.2.2. Textualização

Segue-se, no modelo de Flower e Hayes (1981), a textualização que envolve o ato de colocar as ideias no papel, ou seja, transformar em linguagem escrita o conteúdo selecionado e organizado na planificação. De acordo com os autores, a informação e as

ideias geradas durante a planificação podem estar representadas numa linguagem simbólica, sendo que a tarefa do escritor consiste em traduzir, isto é, atribuir um significado a essas mesmas ideias («translate a meaning»). Este processo exige destreza e habilidade por parte de quem escreve, uma vez que terá de dominar questões genéricas e formais da linguagem, desde a sintaxe ao léxico, bem como a representação gráfica das unidades verbais, visto que o ato de escrever pretende tornar a linguagem acessível, capaz de ser interpretada por outrem.

Assim, de modo que o texto satisfaça as exigências da comunicação escrita e não se limite à transcrição literal dos pensamentos, o escritor deve cumprir determinadas tarefas linguísticas, entre as quais: selecionar o léxico adequado ao contexto; eleger os mecanismos de modalização; organizar o discurso de forma linear, de modo a garantir a progressão temática, mediante as relações entre tema/remata, evitando ambiguidades, contradições ou ruturas no sentido do texto; estabelecer cadeias de referência, ligar adequadamente as coordenadas de enunciação, recorrer a conectores interfrásicos, de modo a assegurar a coesão textual (Amor, 1994; Barbeiro e Pereira, 2007; Cabral, 1994; Cassany, 2001).

Por toda a exigência que lhe está associada, a textualização revela-se uma tarefa desafiante para os alunos, de tal modo que Carvalho (2001) afirma que esta «é a componente que mais absorve o escrevente em desenvolvimento, a ponto de ele praticamente não considerar as outras dimensões do processo» (p.75). Por esse motivo, o professor deve procurar estratégias que facilitem o processo de textualização, de modo que as dificuldades encontradas pelos alunos durante o mesmo não sejam esquecidas com a obtenção do produto final, mas que se transformem em conhecimento. Nesse sentido, Barbeiro e Pereira (2007) apontam diversas atividades que o docente pode realizar com os estudantes em sala de aula, como: a criação de um banco de palavras, isto é, escrever as palavras que surgem na chuva de ideias, realizada na planificação inicial, em pedaços de papel que serão guardados num saco, o qual estará à disposição dos alunos durante a redação, para que integrem o vocabulário que desejarem no seu texto; a exposição oral prévia, ou seja, a apresentação à turma de esquemas, mapas ou roteiros, realizados individualmente, antes de iniciar a redação propriamente dita, a fim de receber sugestões dos colegas e do professor para incluir

no texto; a escrita colaborativa que pode ser praticada de várias formas, por exemplo através da realização de um texto único a partir de duas versões elaboradas individualmente.

2.2.3. Revisão

Para além da planificação e da textualização, no modelo de Flower e Hayes (1981), surge ainda a revisão. Esta componente do processo de escrita compreende a leitura consciente de tudo o que se planificou e escreveu anteriormente e, segundo os autores, depende de dois subprocessos: «evaluating and revising». No primeiro, o escritor procede à leitura do seu texto, a fim de avaliar o que escreveu, verificando se os objetivos inicialmente estabelecidos, na planificação, correspondem ao que foi escrito. No segundo, o escritor revê alguns aspetos do seu texto, isto é, procede a correções de eventuais falhas e/ou melhorias do que está escrito.

Hayes *et al.* (1987) esclarecem que, quando o escritor decide modificar o texto, existem duas opções: reescrever (*rewriting*) ou rever (*revising*). Reescrever é uma estratégia que respeita menos o texto original, já que o escritor abandona a estrutura base do texto, reescrevendo-o por outras palavras, sem procurar resolver os problemas detetados. Esta é, tipicamente, a opção escolhida pelos escritores menos experientes, como explica Pinto (2017). Por outro lado, a revisão implica a resolução dos problemas encontrados no texto, preservando ao máximo o texto original. Para Hayes *et al.* (1987), a revisão, enquanto componente do processo de escrita, é bem-sucedida quando o escritor executa o diagnóstico dos problemas textuais e os corrige sem alterar totalmente a sua estrutura inicial, isto é, sem proceder à reescrita.

A revisão não só está presente em todos os momentos do processo de escrita como é a partir dela que são gerados novos ciclos de planificação e de textualização (Hayes e Flower, 1981). Efetivamente, a revisão pode ocorrer durante a planificação inicial, quando se confronta os objetivos pré-estabelecidos com o plano delineado, bem como durante a textualização, desencadeando a reescrita de partes do texto, e no final, ou seja, após o texto concluído. Logo, esta não é a etapa final do processo de escrita, como defendiam os modelos lineares, mas sim uma operação recursiva que pode ser solicitada sempre que necessário.

Devido à sua natureza reflexiva e metacognitiva, a revisão desempenha um papel importante no desenvolvimento de competências de escrita, uma vez que todo o trabalho de análise linguística tem aí o seu início. Ao rever o texto, o escritor irá refletir sobre o que escreveu, verificar a existência de erros e ponderar sobre a reformulação do discurso, isto é, sobre formas melhores de dizer o que pretende. Portanto, não estão em causa apenas aspetos formais como erros ortográficos, mas sim questões relativas ao conteúdo e à forma como este se encontra expresso.

Na senda de autores como Cabral (1994), Carvalho (2001), Murray (2013), Niza, Mota e Segura (2011), e Pinto (2013, 2017), que destacam a importância da revisão textual na aprendizagem da escrita, é possível compreender que a revisão por si só implica várias atividades desde (re)leitura, (re)escrita, comunicação com o destinatário, exigindo do escritor uma grande capacidade mental pelo seu elevado nível de abstração. Para além disso, destaca-se o facto de o escritor assumir papéis diferentes no decurso da revisão. O papel de leitor é um dos mais relevantes para o sucesso da tarefa, pois é através da leitura do texto que se diagnosticam problemas e se realizam os ajustes necessários. Para adotar a perspetiva de leitor, é necessário que o escritor se afaste do que escreveu, ou seja, deve ocorrer uma descentração em relação ao texto, de modo assumir distanciamento crítico perante o mesmo. Por esse motivo, esta revela-se uma atividade difícil, sobretudo para escritores iniciantes.

Por conseguinte, em contexto escolar, a revisão deve ser apoiada pelo professor, uma vez que se trata de um momento em que os aprendentes enfrentam diversas dificuldades em simultâneo. Sendo o professor o destinatário das produções textuais dos estudantes, cabe-lhe ensinar uma escrita sujeita a aperfeiçoamento e correção, adaptável a vários contextos (Rebelo *et al.* 2014). Por conseguinte, cabe ao docente estipular momentos específicos, em aula, para a atividade de revisão textual, dando oportunidade aos estudantes para refletirem sobre os seus textos e melhorá-los.

Assim, num primeiro momento, é fundamental que o professor contrarie a tendência de realizar apenas uma textualização sem qualquer leitura e análise posterior. Neste sentido, considera-se importante consciencializar os discentes de que a primeira versão do texto não tem de ser a única versão, pois até os grandes escritores necessitam de melhorar o que escreveram de modo a obterem a melhor versão possível dos seus

textos. Aliás, como salientam Niza, Mota e Segura (2011), saber que há a possibilidade de rever liberta o escritor de preocupações como encontrar as melhores ideias, o melhor vocabulário para as expressar e a melhor forma de as organizar.

Em segundo lugar, para além de estipular momentos específicos, em aula, para a revisão, o docente deve dedicar tempo suficiente a esta atividade, fornecendo aos alunos as ferramentas necessárias para a realização da mesma. Promover hábitos de leitura do texto, antes da entrega do mesmo, é uma forma de intervir no ensino-aprendizagem desta competência. Cabral (1994) sugere que o professor pode solicitar aos alunos a realização de um exercício que consiste em duas leituras: uma primeira leitura com foco na procura de falhas e incorreções formais e linguísticas, seguida de uma segunda leitura orientada para encontrar frases ou passagens textuais que possam ser reformuladas. Pinto (2017) acrescenta que a leitura praticada em voz alta torna as fragilidades do texto mais evidentes e, como tal, passíveis de serem remediadas antes da sua entrega.

A construção de listas de verificação ou de grelhas de autoavaliação constituem igualmente uma possibilidade de atuação, no âmbito da revisão. Estas podem ser construídas pelo docente, de acordo com as necessidades da turma, e, de preferência, em conjunto com os próprios alunos, auxiliando na verificação de aspetos como a correção formal, a ortografia, a pontuação, a construção frásica, a organização do texto, bem como as características próprias do género textual em causa. Como refere Cabral (1994), este instrumento apresenta algumas limitações e não é um remédio para todos os males, mas pode ser útil e eficaz em determinados contextos.

Como previamente referido, o distanciamento crítico é um aspeto fundamental para garantir a objetividade da tarefa de revisão textual. Para facilitar este processo Barbeiro e Pereira (2007) sugerem o uso de algumas estratégias que podem ser implementadas em sala de aula, tais como: o distanciamento temporal em relação à escrita da primeira versão, que consiste em guardar o texto após a realização da primeira versão e, algum tempo depois, colocar o aluno a efetuar a sua revisão de acordo com orientações específicas para o seu melhoramento; a hetero-revisão ou a “socialização de textos” (Cabral, 1994) que passa pela revisão, direta ou indireta, dos textos dos alunos pelos colegas, com supervisão cuidadosa do professor. De facto, a revisão apoiada por

terceiros traz consigo inúmeros benefícios, desde logo a identificação de erros que passam despercebidos aos olhos do escritor. Esta situação é mais frequente nos escritores menos experientes que, por estarem tão envolvidos no que escreveram, não são capazes de discernir totalmente as suas próprias falhas.

Sendo a escrita um ato de exposição pessoal, é compreensível o sentimento de vulnerabilidade que lhe está adjacente. Quando escreve, o sujeito revela o que sabe e o que não sabe, a forma como pensa e como sente, a sua capacidade linguística, tendo consciência de que, muitas vezes, a sua escrita serve propósitos avaliativos. Assumindo que «any suggestion for a change in a draft is a personal insult» (Murray, 2013, p.2), compreende-se a resistência apresentada pela maioria dos alunos face a tarefas de reescrita. Compete, por isso, ao docente proporcionar condições aos estudantes para que não se sintam inibidos ou até julgados pelas suas dificuldades na escrita. Pelo contrário, deve promover-se as potencialidades da revisão, pois esta não se limita ao ato de corrigir erros. O professor deve, pois, assumir a posição de interlocutor, procurar compreender o que o aluno pretende dizer e ajudá-lo a encontrar a melhor forma de o fazer: «a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita (...) permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive a escrever os seus textos» (Barbeiro e Pereira, 2007, p.14). Neste sentido, o *feedback* revela-se um instrumento fundamental no ensino-aprendizagem da escrita processual, dado que promove a comunicação entre as partes, favorecendo o envolvimento do aluno nas tarefas.

2.3. O bilhete orientador como instrumento de *feedback* no ensino e aprendizagem da escrita processual

Em contexto escolar, o *feedback* atua em duas direções: na direção do professor e na direção do aluno. Para o professor, este instrumento de ensino-aprendizagem permite-lhe recolher informações acerca do desempenho do aluno em determinada tarefa. Para o aluno, receber *feedback* pode ser algo motivador, dado que lhe permite perceber o caminho a seguir e o que deve melhorar.

Bessonov (2016, citado por Rets *et al.*, 2022) afirma que um ambiente de aprendizagem favorável depende da existência de *feedback*, uma vez que é este que permite ao

docente monitorizar e ajustar o processo de aprendizagem dos alunos. Não obstante, quando construído de forma inapropriada, o *feedback* pode ter um impacto negativo no comportamento dos estudantes. Por conseguinte, torna-se fundamental que o docente compreenda que o sucesso do *feedback* está diretamente ligado à sua forma de atuação, que deverá considerar fatores como o tempo de resposta, a qualidade e a quantidade da informação fornecida. Assim, o *feedback* fornecido deve ser adaptado às necessidades individuais de cada aluno, com o objetivo principal de motivar e orientar para melhorias concretas na realização das suas tarefas.

Sendo um instrumento de recolha e fornecimento de informações, é exetável que o *feedback* seja utilizado no ensino-aprendizagem da escrita processual, essencialmente no momento de correção textual. Contudo, dada a estreita relação entre a componente emocional de um indivíduo e a sua escrita, a tarefa de correção de um texto terá de ser executada com precaução. Nesse sentido, ao corrigir um texto, o professor deve adotar uma abordagem empática e construtiva, procurando não só identificar falhas, mas também ajudar o aluno a aprimorar a sua expressão escrita, através observações e comentários que promovam o seu desenvolvimento contínuo.

De acordo com Serafini (1989, citada por Ruiz, 1998), existem três formas de correção textual, às quais os professores de língua comumente recorrem: «a indicativa, a resolutiva e a classificatória» (p. 40). A primeira é referente à indicação e marcação dos erros e problemas do texto nas suas margens. A segunda diz respeito ao tipo de correção em que o professor assume, pelo aluno, a reformulação do texto, resolvendo os problemas e dificuldades apresentadas. Neste caso, o professor estará a retirar trabalho ao aluno que consegue obter as soluções para os problemas do seu texto sem qualquer esforço e, conseqüentemente, não desenvolverá competências para resolver os mesmos (e outros) problemas posteriormente. A terceira forma de correção implica a classificação “não ambígua” de erros, através de códigos, sinais ou símbolos (Pimenta e Rodrigues, 2020) que são, à partida, do conhecimento do estudante.

Ruiz (1998), por sua vez, acrescenta um outro tipo de correção, a correção textual-interativa. Segundo a autora, este método caracteriza-se por comentários longos, que surgem em sequência ao texto do aluno, isto é, em “pós-texto”, os quais assumem a

forma de bilhetes que, por vezes, devido à sua extensão, estrutura e temática podem assemelhar-se a cartas, incluindo saudação e despedida.

Como o próprio nome indica, este tipo de correções pressupõe a interação entre os sujeitos intervenientes no processo, havendo, por isso, um diálogo escrito entre as partes, isto é, o aluno escreve o texto, o professor redige um bilhete e o aluno reescreve o texto. Esta sequência pode repetir-se quantas vezes forem necessárias até que se atinja o objetivo comunicativo.

Face às correções tradicionais, o bilhete orientador apresenta vantagens, desde logo, porque as primeiras recorrem a sublinhados ou símbolos, muitas vezes, ininteligíveis para os discentes. Por sua vez, a falta de clareza provoca um decréscimo no interesse e na motivação, pois se não compreende o erro, o estudante não saberá como o melhorar. Em contrapartida, a correção interativa, na qual se integra o bilhete orientador, fornece um *feedback* claro, objetivo e aprazível, o que promove o envolvimento do aluno na tarefa de escrita.

Entre as várias estratégias metodológicas de correção de texto baseadas na perspetiva textual-interativa⁴, a metodologia seguida durante o projeto de investigação-ação em análise foi o bilhete, tal como o apresenta Ruiz (1998). Esclarece-se, desde logo, que no cerne desta metodologia não está unicamente a correção de erros ortográficos e sintáticos, mas sim o melhoramento das produções textuais.

Neste seguimento, no que respeita ao estudo do bilhete orientador enquanto instrumento de interação no processo de ensino-aprendizagem da escrita, destacam-se as investigações levadas a cabo por Cristiane Fuzer (2012). Para a autora, a maioria absoluta das correções textuais-interativas que incentivam o trabalho de reescrita do aluno, reforçando positivamente a revisão realizada, ocorrem na forma de “bilhetes” que revelam a existência de uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos. Este tipo de correção enquadra-se igualmente nos “recursos intermédios” de correção assinalados por Cassany (2000), que visam fornecer algum tipo informação ao aluno sem apresentar diretamente uma solução, mas oferecendo pistas para a conseguir. O

⁴ Sobre outras estratégias metodológicas de avaliação de textos baseadas na perspetiva textual-interativa, ver Menegassi e Gasparotto (2016). Os autores apresentam e exemplificam as seguintes variações do bilhete orientador: o questionamento, o apontamento e o comentário.

objetivo é que a informação fornecida pelo professor seja suficientemente esclarecedora e sirva de orientação para que aluno retire as suas próprias conclusões e se torne capaz de resolver os problemas e dificuldades por sua conta.

A elaboração de bilhetes orientadores pelo professor é, portanto, uma das formas mais eficazes de fornecer *feedback* de uma produção textual. O bilhete orientador fornece um *feedback* claro e aprazível para os estudantes, encerrando uma perspetiva diferente do modo como o professor avalia o texto. Por um lado, o facto de o bilhete orientador se aproximar do género de uma carta promove uma relação de proximidade entre aluno e professor, levando, inclusive, o docente a desempenhar papéis distintos, como o de leitor, assistente e avaliador (Fuzer, 2012). Por outro lado, a forma como o bilhete orientador se estrutura, colocando em destaque os aspetos positivos do texto, não focando somente os aspetos que devem ser melhorados, contribui por si só para o incentivo ao aperfeiçoamento da produção escrita. Este instrumento pedagógico-didático promove, ainda, a reflexão do aluno sobre o texto, favorecendo o distanciamento relativamente à sua própria escrita, já que o estudante irá reler a sua produção textual de uma perspetiva diferente, orientado pelo *feedback* do docente.

Neste sentido, para que a sua aplicabilidade decorra de forma eficaz, o bilhete orientador deve apresentar uma determinada organização. Fuzer (2012) propõe que o bilhete orientador siga uma estrutura composta por quatro movimentos básicos: reações do leitor ao texto do aluno, elogios à produção escrita, orientações para a reescrita e incentivo à reescrita. Cada movimento subdivide-se em diferentes passos, recorrendo a marcas linguísticas específicas.

Figura 3 - Proposta de organização do bilhete orientador (Fuzer, 2012)

Movimentos e passos	Recursos léxico-gramaticais
1 Reações do leitor ao texto do aluno 1.1 Estabelecimento de contato 1.1.1 Manifestação de opinião sobre o texto	Vocativo para indicar o interlocutor. Estruturas declarativas constituídas de orações mentais emotivas e atributivas para demonstrações de afeto.
2 Elogios à produção 2.1 Elogios ao aluno 2.2 Elogios ao texto em geral 2.3 Elogios a aspectos do texto	Estruturas declarativas constituídas de orações relacionais atributivas que realizam julgamentos e apreciações, com ou sem gradação por intensificação.
3 Orientações para a reescrita 3.1 Transição 3.2 Sugestões para qualificação de conteúdo 3.3 Sugestões para ajustes na estrutura textual e expressão linguística	Conectores para introdução de ressalvas e encaminhamento das solicitações de ajustes. Estruturas interrogativas e declarativas, constituídas de orações verbais e recursos de modalidade, para oferecimento de alternativas de resolução de problemas (amenização dos comandos). Orações mentais, materiais e verbais de que o interlocutor participa como agente, para indicação de ações a serem realizadas na reescrita. <i>Tag questions</i> e elementos de conversação para manutenção do carácter dialógico.

O bilhete orientador deve iniciar-se pela reação do leitor ao texto, neste caso, do professor que assumirá o papel de leitor. Este será também o momento no qual se estabelece um contacto com o autor e se manifesta a opinião acerca do texto. Segue-se o elogio à produção escrita, destacando os aspetos que o aluno desenvolveu adequadamente no seu texto, com recurso a um vocabulário de carácter motivacional. Como refere Bazarim (2006, citado por Batista *et al.*, 2022), os recursos linguístico-discursivos utilizados são de extrema importância para a construção do papel de interlocutor interessado que, por sua vez, promove a proximidade entre os intervenientes do bilhete.

O terceiro movimento que o professor deve focar na construção do bilhete orientador é a orientação para a reescrita. Este é considerado o momento mais complexo, uma vez que o docente apresentará ao aluno aquilo que deve rever. Além do mais, o docente deve colocar-se na posição de quem faz sugestões para melhorar o texto e não na posição de quem impõe as mudanças que devem ser executadas. Portanto, deverá ocorrer uma transição entre os elogios iniciais e as orientações específicas para a revisão através de construções declarativas e interrogativas, que devem ser capazes de promover no aluno a reflexão. Fuzer (2012) refere ainda que desafiar o aluno e convidá-lo a realizar determinada modificação será a forma de interação mais produtiva.

Por último, o docente deve incentivar o aluno à reescrita, deixando claro que os problemas do texto podem ser corrigidos e, assim, tornar o texto melhor e mais completo. Deste modo, o professor deve apoiar-se numa linguagem interativa,

recorrendo, por exemplo, a *tag questions*, de modo a reter o aluno no diálogo e promover o seu envolvimento na tarefa.

Para assegurar que o aluno possa concentrar-se nos diferentes aspetos do texto e evitar que o bilhete orientador se torne excessivamente denso, Fuzer (2012) salienta que é recomendável distribuir os pontos a abordar por diferentes momentos de intervenção. Assim, propõe a elaboração de um primeiro bilhete orientador que privilegie a seleção dos aspetos mais relevantes, nomeadamente aqueles que dizem respeito à adequação ao tema e ao propósito comunicativo, ou seja, questões relativas ao conteúdo, facilitando o seu enquadramento no género textual em estudo. Posteriormente, para a segunda versão do texto, o bilhete poderá enfatizar questões linguísticas e gramaticais, garantindo, desta forma, uma abordagem mais estruturada e equilibrada.

Por conseguinte, o bilhete orientador pode ser compreendido como um género “catalisador”, conceito introduzido por Signorini (2006, citada por Fuzer, 2012), visto que apresenta uma abordagem incentivadora e construtiva para a avaliação de textos, promovendo o seu aperfeiçoamento contínuo. O seu carácter interativo favorece uma relação mais próxima entre as partes envolvidas, contribuindo para uma maior disponibilidade emocional do aluno na realização da tarefa de reescrita. Conclui-se, assim, que o bilhete orientador apela à autonomia do aluno no processo de reescrita de textos, sustentando-se no reforço positivo e numa intervenção de natureza dialógica.

Tendo em conta a pesquisa realizada sobre o modo como o professor pode conduzir os alunos num percurso de desenvolvimento da competência de escrita, reunida neste segundo capítulo, foi possível delinear uma intervenção pedagógico-didática estrategicamente orientada para a questão suscitada no primeiro capítulo deste relatório. Essa intervenção pedagógico-didática e a sua monitorização serão apresentadas no capítulo seguinte.

3. Estudo empírico

Tendo em conta o problema identificado no primeiro capítulo e a revisão de literatura apresentada no segundo capítulo, foi traçado um plano de ação com base numa estratégia pedagógico-didática relacionado com o ensino da escrita processual. Para se averiguar os efeitos desta estratégia na melhoria ou resolução do problema diagnosticado, procedeu-se à recolha, tratamento e análise de dados que permitiram refletir sobre os objetivos deste projeto de investigação-ação e os resultados obtidos.

Assim sendo, o terceiro capítulo apresenta os objetivos e as ferramentas de recolha de dados, o plano de ação traçado e implementado nos diferentes ciclos de supervisão, a interpretação dos resultados obtidos e a reflexão pedagógica gerada a partir deles.

3.1. Metodologia científica

Definir o conceito de investigação-ação não é uma tarefa fácil, visto que existem múltiplos sentidos e interpretações. Segundo Coutinho (2005, p. 219), citado por Coutinho *et al.* (2009, p. 359), esta é uma expressão ambígua aplicada a diversos contextos de investigação, pelo que se torna difícil encontrar uma definição unívoca.

No entanto, tendo em consideração que a metodologia em questão se aplica ao campo educativo, apresenta-se a seguinte definição de Latorre (2003):

“la expresión *investigación-acción educativa* se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativo, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan.” (Latorre, 2003, p. 23)

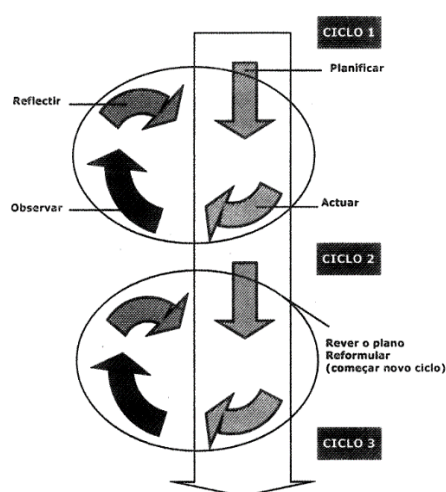
Considerando as três etapas inerentes a esta metodologia de investigação (observação de um determinado contexto e reflexão sobre o que foi observado para deteção de um problema a resolver, conceção de um plano de ação com vista à melhoria da situação problemática detetada e reflexão sobre a mudança obtida nas práticas implementadas)

e tendo em conta o percurso traçado nos capítulos anteriores, é tempo de revelar a planificação da terceira etapa, isto é, o plano de ação pedagógico-didático, a recolha de dados e a reflexão sobre os resultados obtidos.

Durante a prática de ensino supervisionada, foi tido em consideração o carácter cíclico da investigação-ação, que implica uma espiral dialética entre a ação e a reflexão, de tal modo que ambas se integram e complementam.

De uma maneira geral, a investigação-ação é uma espiral de ciclos de investigação e ação constituídos pelas seguintes fases: planificação, ação, observação e reflexão. Veja-se o esquema seguinte que sintetiza as quatro fases de investigação-ação:

Figura 4 - Os momentos de investigação-ação (Kemmis, 1989, In Coutinho et al., 2009)



O facto de ser um processo cíclico permite uma reformulação do plano de ação, o que promove o aperfeiçoamento e/ou a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos e à problemática detetada, a qual se procura resolver.

3.1.1. Objetivos de investigação

Tendo em consideração as explicações fornecidas anteriormente, a finalidade desta investigação-ação foi averiguar se o recurso a técnicas de revisão e reescrita constitui uma estratégia pedagógico-didática eficaz no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, no sentido de os levar a compreender as suas próprias falhas e de os tornar escreventes mais autónomos. O processo de desenvolvimento dessa competência foi projetado para ocorrer em momentos diferentes do ano letivo.

Assim, o presente estudo de investigação-ação pautou-se pelos seguintes objetivos:

- implementar atividades, com recurso a materiais autênticos, destinadas à prática da escrita, seguindo o modelo de escrita processual (planificação, textualização, revisão e reescrita);
- corrigir comportamentos específicos, promovendo a qualidade das produções textuais dos discentes;
- fomentar a autonomia e a competência dos alunos, no que toca à correção e aperfeiçoamento de textos, promovendo atividades de revisão e reescrita com recurso ao bilhete orientador;
- analisar o impacto que o *feedback* escrito através do bilhete orientador surtiu no desenvolvimento de competências de escrita nos alunos.

3.1.2. Ferramentas de recolha de dados

Para o o projeto de investigação-ação, foi crucial definir os modos de recolha de informação. Desta forma, aplicou-se um conjunto de técnicas e de instrumentos que podem ser apresentados em três categorias, de acordo com a divisão de António Latorre, citado por Coutinho *et al.* (2009): técnicas baseadas na observação – centradas na perspetiva do investigador que observa em direto e presencialmente o objeto em estudo; técnicas baseadas na conversação – centradas na perspetiva dos participantes, enquadradas em ambiente de diálogo e interação; análise de documentos – centrada na perspetiva do investigador, implica a recolha de informação através da pesquisa e leitura de documentos escritos.

No que concerne à primeira categoria (técnicas baseadas na observação), é importante referir que o ato de observar permite idealizar a realidade a partir da qual se obtém informações sobre determinados aspetos. Por conseguinte, a observação é concebida como uma técnica científica de recolha de dados a partir do momento em que se procede à organização, planeamento e controlo da subjetividade do investigador. Destaca-se ainda a observação participante como uma técnica apropriada ao investigador que pretende compreender um meio social que lhe é exterior e integrá-lo nele progressivamente (Simões e Sapeta, 2018).

Neste contexto didático, a observação participante protagonizou a integração da professora em iniciação na turma, favorecendo a recolha de dados através da

observação de aulas lecionadas pela docente titular da turma. Com recurso ao diário do investigador, registou-se informação descritiva e reflexiva sobre o que vinha a ser observado.

Por sua vez, o diário do investigador assume-se como a forma mais natural de investigar na aula, visto que proporciona um registo contínuo dos eventos quotidianos e permite gerar questões e hipóteses sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o diário deve reunir observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações do que ocorreu (Latorre, 2003).

No que à segunda categoria diz respeito, as técnicas foram aplicadas através de entrevistas informais à professora titular da turma e de registos obtido nos seminários semanais do núcleo de estágio (estagiárias e professora cooperante), realizados à quarta-feira.

Tal como afirmam Simões e Sapeta (2018, p. 47): «A entrevista constitui uma técnica útil para a obtenção de informações de carácter pragmático, ou seja, para saber como os sujeitos atuam e reconstroem o sistema de representações sociais nas suas práticas individuais». Deste modo, através das entrevistas, foi possível compreender o ponto de vista da docente titular da turma relativamente à turma 10.º F e obter informações importantes para a concetualização das aulas.

Relativamente à terceira categoria (análise de documentos), neste caso em particular, foi essencial a análise dos textos produzidos pelos estudantes, ao longo dos diferentes ciclos supervisivos. Além disso, aplicou-se um inquérito por questionário aos discentes, a fim de averiguar as suas opiniões acerca da metodologia utilizada. Sendo o questionário «el instrumento de uso más universal en el campo de las ciencias sociales» (Latorre, 2003), foi possível obter informações básicas, que não seriam possíveis alcançar de outra forma, e possibilitou a avaliação dos efeitos da intervenção.

3.2. Plano de ação

O plano ação do projeto de investigação-ação foi realizado ao longo do ano letivo 2021/2022, tendo sido efetuadas duas intervenções no 2.º período e uma no 3.º período, de acordo com a informação contida na tabela seguinte:

Tabela 3 - Plano traçado durante o ano letivo 2021/2022

Ciclo	1.º ciclo de supervisão	2.º ciclo de supervisão	3.º ciclo de supervisão
Data	12, 17 e 18 de janeiro de 2022	2, 7 e 8 de março de 2022	27 de abril, 2 e 3 de maio de 2022
N.º de aulas da sequência didática	4 aulas de 50 minutos	4 aulas de 50 minutos	4 aulas de 50 minutos
Temática	Crónica de D. João I, de Fernão Lopes	<i>Rimas</i> , de Luís de Camões	<i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões
Texto produzido	Apreciação crítica de um <i>cartoon</i>	Apreciação crítica de uma pintura	Apreciação crítica de um <i>cartoon</i>
Modo de recolha de informação	- Registos no diário do investigador, com base na observação de aulas; - Análise documental dos textos produzidos pelos discentes.	- Registos no diário do investigador, com base na observação de aulas; - Análise documental dos textos produzidos pelos discentes.	- Registos no diário do investigador, com base na observação de aulas; - Análise documental dos textos produzidos pelos discentes; - Inquérito por questionário.
Dados recolhidos	1.ª versão: 18 textos, num total de 20 alunos. 2.ª versão: 7 textos	1.ª versão: 19 textos, num total de 21 alunos. 2.ª versão: 9 textos	1.ª versão: 19 textos, num total de 21 alunos. 2.ª versão: 13 textos Inquérito por questionário: 20 respostas.

Como se observa na tabela apresentada, realizaram-se três ciclos de supervisão, no decurso dos quais se obteve um total de 85 textos produzidos pelos alunos. Nos subcapítulos que se seguem, será desenvolvido cada um dos ciclos supervisivos, que incluirá a descrição das atividades realizadas, a apresentação dos dados recolhidos e as reflexões geradas pela sua análise.

Ao longo dos três ciclos supervisivos, as atividades de escrita incidiram em textos de apreciação crítica, uma vez que, dos três géneros de texto previstos nas *Aprendizagens Essenciais de 10.º ano* (síntese, exposição sobre um tema, apreciação crítica), esta revelou ser a que mais difícil assimilação encontrou junto dos estudantes.

Para além disso, os objetos de apreciação, em cada um dos três ciclos de investigação-ação, foram elementos pictóricos, mais propriamente, *cartoon* e pintura. Isto deveu-se, particularmente, ao facto de os alunos reagirem positivamente a recursos visuais ou imagéticos, como se esperava de uma turma de Artes Visuais.

Esta opção pedagógico-didática de incidir o desenvolvimento da competência de escrita de apreciação crítica sobre *cartoon* ou pintura, nos três ciclos supervisivos, acabou por conferir coerência e consistência ao projeto de investigação-ação, por um lado, e consolidação e robustez às aprendizagens dos alunos, por outro.

3.2.1. Primeiro ciclo de supervisão

O primeiro ciclo supervisivo teve lugar nos dias 12, 17 e 18 de janeiro. A sua duração foi de 200 minutos, divididos em quatro blocos de 50 minutos. As aulas supervisionadas destinaram-se, sobretudo, ao estudo da obra *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes.

3.2.1.1. Descrição da prática letiva

Em janeiro de 2022, a turma 10.º F iniciou a sequência didática referente ao estudo da *Crónica de D. João I*, escrita por Fernão Lopes.

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* estipuladas para o 10.º ano, desta obra apenas se estudam os capítulos 11 e 115 ou 148. Por conseguinte, o primeiro ciclo de supervisão contemplou a contextualização histórico-literária da obra e a análise dos capítulos 11 e 115.

Note-se que as orientações específicas para a planificação da unidade didática em questão, por parte da professora titular da turma e do supervisor do estágio pedagógico, foram no sentido de dedicar tempo letivo ao domínio da Educação Literária, não esquecendo os restantes domínios da disciplina de Português (Leitura, Gramática, Oralidade, Escrita). As aulas foram, assim, planificadas de modo a estabelecerem um fio condutor entre si, ligando as diversas aprendizagens, tendo como núcleo central a Educação Literária. Para além disso, por questões de calendarização, foi recomendado que as atividades de escrita ocorressem fora do contexto de sala de aula, pelo que foi necessário criar uma estratégia pedagógico-didática que as colocasse em ambiente extraescolar.

De uma maneira geral, o conjunto das aulas teve como centro a abordagem literária da obra referida, tendo as atividades didáticas sido realizadas desenvolvendo a seguinte sequência de competências: oralidade, leitura e gramática (duas primeiras aulas), educação literária (últimas duas aulas) e escrita (extensão de aprendizagens através do trabalho dos alunos realizado em casa).

De facto, as primeiras duas aulas da sequência didática abrangeram a contextualização histórico-literária, a leitura de um texto informativo e a consolidação de conhecimentos gramaticais, contemplando assim os domínios da oralidade, da leitura e da gramática. Nas aulas três e quatro da unidade didática, procedeu-se à leitura e análise dos capítulos 11 e 115 da *Crónica*, respetivamente, tendo assim o foco recaído sobre o domínio da educação literária. Para além disso, na última aula da sequência, reservou-se algum tempo para a preparação da tarefa de escrita que iria ser entregue aos alunos.

A opção pela perspectiva pedagógico-didática da escrita processual está muito bem fundamentada numa vasta bibliografia sobre o desenvolvimento da competência de escrita na escola. O enfoque no processo implica a consideração de estratégias de escrita que ocorrem, por vezes, em três momentos, como recordam Fuzer e Weber (2012), ao referirem os três estágios do processo:

- “1. pré-escrita – realização de atividades que auxiliem o autor a descobrir maneiras de abordar a tarefa de produção textual, a identificar ou delinear o contexto, a coletar informações e a gerar ideias;
 2. escrita do texto – registro organizado das ideias e informações em forma de texto conforme o gênero proposto;
 3. revisão ou pós-escrita – realização de atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi (re)escrito e recebimento de *feedbacks* do professor e/ou dos colegas sobre adequação do texto à tarefa, conteúdo, estrutura textual, aspectos formais e expressão linguística, como auxílio para que o autor possa qualificar seu texto e, por conseguinte, encaminhar o produto final para sua finalidade no meio social”.
- (Fuzer & Weber, 2012, p.39)

Assim, na última aula da unidade didática realizada no primeiro ciclo superviso, planificaram-se atividades que correspondem à fase de pré-escrita mencionada por Fuzer & Weber (2012): a apresentação da finalidade comunicativa e de características

de textos de apreciação crítica; a explicação, em vídeo, das diferentes partes de um texto deste género; o diálogo com os estudantes acerca do conceito *cartoon* e a análise oral, em grupo, do *cartoon* que seria objeto de apreciação. Decidiu-se que seria feita uma apresentação das características habitualmente atribuídas a textos deste género, acompanhada de uma explicação e de um exemplo ilustrativo, posto que seria a primeira vez que os estudantes teriam contacto com textos do género “apreciação crítica”.

No final da aula, entregou-se aos alunos o guião de escrita [cf. Anexo 5] para realizarem o trabalho autonomamente em casa. A instrução foi lida e explicada em voz alta na aula, para que não surgissem dúvidas na sua realização. O guião em questão incluía uma instrução em que se solicitava aos estudantes que escrevessem uma apreciação crítica do *cartoon* que se encontrava na folha. O *cartoon* apresentado enquadrava-se na sequência didática que vinha a ser lecionada, pois, tal como no capítulo 115 da *Crónica de João I*, havia uma população fechada dentro de um cerco que, por sua vez, estava rodeado de inimigos.

Inicialmente, os estudantes deviam preencher uma tabela com a planificação do texto, de acordo com os tópicos orientadores que surgiam na coluna da esquerda.

O segundo passo era a textualização da apreciação crítica, em função dos tópicos que registaram na tabela de planificação.

Por fim, pedia-se aos discentes que relessem os seus textos e verificassem o cumprimento dos parâmetros que constavam na tabela de autoavaliação, apresentada na mesma folha. Com este exercício final, pretendia-se que os alunos revissem os textos antes de os entregarem e percebessem se ainda existiam aspetos a melhorar.

Depois de tudo terminado, o trabalho deveria ser entregue à professora estagiária em mão, na aula do dia 24 de janeiro, ou através do *e-mail* institucional, até ao dia 23 de janeiro. Os alunos podiam realizar a tarefa no documento fornecido pela professora estagiária ou em formato *Word* e enviar através do *e-mail* institucional. Optou-se por dar liberdade de escolha aos estudantes, no que diz respeito ao formato em que realizariam a tarefa, para que se sentissem motivados a executá-la.

No final desta sequência didática, os alunos deviam tornar-se capazes de:

- planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente;
- organizar o texto de acordo com o plano habitualmente associado a textos do género “apreciação crítica”;
- apreciar criticamente um *cartoon*, com recurso à interpretação dos diferentes elementos que o compõem, retirando o seu sentido global (mensagem);
- redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual;
- pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística, visando assim a qualidade do produto final.

Num total de vinte estudantes, dezoito entregaram a atividade de escrita, sendo que os restantes afirmaram que se tinham esquecido de trazer o texto ou enviariam por *e-mail* no próprio dia. Contudo, nas aulas subsequentes, os alunos em falta foram questionados sobre os textos, mas nunca os chegaram a entregar.

Importa referir que este ciclo supervisivo coincidiu com uma altura em que alguns alunos se encontravam em isolamento, pelo que houve a necessidade de se manter o contacto com os mesmos, através dos meios digitais. Todos os materiais didáticos utilizados em aula foram disponibilizados para que, mesmo através de casa, os estudantes pudessem acompanhar as aulas.

Os discentes entregaram as produções escritas ao longo da semana de 24 a 28 de janeiro, essencialmente em formato digital. Devido ao atraso na entrega dos textos para correção, os estudantes só receberam o *feedback* na semana seguinte, na aula do dia 31 de janeiro.

O *feedback* fornecido aos alunos assumia a forma de bilhetes orientadores [cf. figura 5], conforme a descrição e exemplificação de Fuzer (2012) apresentada no segundo capítulo deste relatório. Os bilhetes baseavam-se em comentários que destacavam os aspetos positivos e os aspetos a melhorar no texto, apresentando sugestões e promovendo a reescrita textual.

Figura 5 - Exemplo de um bilhete orientador (1.º ciclo de supervisão)

Olá, [...]!

Em primeiro lugar, devo dizer-te que gostei bastante do teu texto! Achei muito pertinente o facto de relacionares as cores da imagem com a movimentação das pessoas. Para além disso, cumpriste todos os aspetos que referiste na tabela da planificação, o que mostra que seguiste o plano.

Atenta no primeiro parágrafo do teu texto. Será que a pontuação das frases está correta? Lembra-te de que a utilização adequada da pontuação contribui muito para o sentido do texto.

No segundo parágrafo, escreveste o nome de uma cidade em letra minúscula, debes corrigir isso! |

Na linha 7, o que achas de substituíres o verbo “ter” por outro verbo que torne a frase mais formal? Talvez seja mais adequado ao contexto.

Cuidado com a extensão das frases, no terceiro parágrafo. Tens muitas ideias numa só frase, o que acaba por torná-la confusa. O que achas de dividires em, pelo menos, duas frases diferentes? Deste modo, seria mais fácil para quem lê conseguir seguir o teu raciocínio.

Gostei muito que referisses as cores do *cartoon*. De facto, são bastante apelativas! O que me dizes de explorar um pouco mais esta questão? Em vez de mencionares apenas a sua importância, podes referir concretamente as cores que vês.

Ainda no quinto parágrafo, pedia-te que tivesses atenção, mais uma vez, à extensão das tuas frases. Experimenta dividires as ideias em frases diferentes, em vez de colocares tudo numa só. Deste modo, torna-se mais fácil para ti, uma vez que consegues dominar melhor a pontuação, e mais agradável para quem lê.

Na conclusão, referes que, atualmente, vivemos uma ameaça. Concordo plenamente contigo e fiquei contente por identificares corretamente a mensagem deste *cartoon*! Contudo, gostava que abordasses um pouco mais essa questão, acerca situação de ameaça constante em que vivemos, e que referisses o objetivo deste *cartoon*, dentro dessa temática.

Depois de fazeres estes ajustes, o teu texto ficará ainda melhor! Aguardo para ler a 2.ª versão já com estes aspetos melhorados.

Bom trabalho!

Beijinhos,
professora Diana!

Na aula do dia 31 de janeiro, decorreu a entrega do *feedback* aos alunos. Após terem procedido à leitura do *feedback*, os estudantes foram informados acerca da etapa seguinte: a reescrita dos textos, tendo em consideração o bilhete orientador que lhes foi dirigido.

Apelou-se, uma vez mais, à importância da reescrita, realçando que aquela seria uma ótima oportunidade para pôr a escrita em prática e tomar consciência de aspetos de uso da língua e de textualização fundamentais para o aperfeiçoamento do texto.

3.2.1.2. Dados recolhidos

As apreciações críticas produzidas pelos alunos foram objeto de avaliação formativa. Para esta avaliação foi usada uma rubrica⁵ elaborada com base nos critérios de classificação dos Exames Nacionais, disponibilizados pelo IAVE.

Os critérios avaliativos em causa têm em consideração os seguintes tópicos: género textual; tema e pertinência da informação; estrutura e coesão textuais; correção linguística; extensão [cf. Anexo 6].

Como foi referido no ciclo zero, os critérios eram do conhecimento dos estudantes, uma vez que a professora titular da turma os tinha apresentado no início do ano letivo e fazia uso dos mesmos para corrigir as composições escritas dos testes de avaliação. Além disso, no final do guião de escrita constava uma tabela de autoavaliação onde se encontravam referidos todos os parâmetros em avaliação, de modo que os alunos tivessem em consideração esses tópicos na revisão dos seus textos.

A análise das produções escritas permitiu refletir sobre as práticas de ensino que conduziram à escrita (atividades de pré-escrita), avaliar a *performance* dos estudantes e ponderar o impacto que o *feedback* através do bilhete orientador surtiu na escrita da 2.ª versão.

Em primeiro lugar, importa referir que, num total de dezoito alunos que realizaram a 1.ª versão, apenas sete procederam à reescrita do texto, apesar dos vários incentivos à sua realização.

Em segundo lugar, registou-se 25 casos de melhoria, 15 de resultado idêntico e 2 casos de regressão⁶. De um modo global, pode assumir-se que os textos melhoraram com a reescrita. Nos casos de melhoria, importa destacar duas situações: (i) nos parâmetros do género textual e da correção linguística, não se verificou qualquer regressão nem casos de resultado idênticos; (ii) as regressões situam-se todas no parâmetro da extensão.

Segue-se a análise dos dados em pormenor.

⁵ Para consultar a rubrica de avaliação, conferir anexo 6.

⁶ Para consultar a tabela de classificações das apreciações do 1.º ciclo de supervisão, conferir anexo 7.

O género textual é o primeiro critério e diz respeito ao cumprimento das marcas da apreciação crítica, isto é: (i) quanto à organização do texto, espera-se uma divisão em partes associadas à descrição da imagem, neste caso do *cartoon*, destacando elementos significativos da sua composição; comentários críticos, devidamente fundamentados; uma conclusão que apresente a avaliação global do objeto em análise; (ii) quanto ao discurso, a presença de marcas valorativas ou depreciativas, conforme a opinião que se pretende manifestar (desenvolvendo um juízo de valor).

Na primeira versão, seis alunos obtiveram o nível três, sobretudo, por dois motivos: não recorreram a um discurso que desenvolvesse um juízo de valor acerca do objeto em análise, o que promoveu um desvio do género pretendido, para além de terem apresentado uma descrição muito vaga e pouco detalhada.

Apenas dois alunos alcançaram o nível 4, na 1.ª versão, necessitando apenas de aprimorar alguns aspetos na argumentação do comentário ou na descrição do *cartoon*.

Por outro lado, as classificações mais baixas (níveis 1 e 2) foram atribuídas a dez estudantes que não respeitaram o género textual solicitado, escrevendo um texto de opinião ao invés de uma apreciação crítica. Este fenómeno é compreensível dado que esta foi a primeira vez que os estudantes trabalharam a apreciação crítica e estavam mais familiarizados com o texto de opinião, estudado e praticado em anos anteriores.

Os resultados da 2.ª versão foram animadores, já que os sete estudantes que a realizaram subiram as suas classificações neste primeiro parâmetro. Inclusive, dois alunos alcançaram o nível máximo (5) após a reescrita dos seus textos. Isto indicou que as sugestões feitas no bilhete orientador foram seguidas pelos alunos. Observe-se o exemplo seguinte, que corresponde à conclusão da apreciação crítica do aluno 3, na 1.ª e 2.ª versão, respetivamente:

Tabela 4 - Excertos de uma apreciação crítica v1 e v2 (1.º ciclo de supervisão)

1.ª versão:	Concluindo, estes são os aspetos que me levam a acreditar que este <i>cartoon</i> mostra o árduo combate da população e dos médicos contra o vírus que enfrentamos até aos dias de hoje.
-------------------------------	---

2.^a versão:	Em síntese, o <i>cartoon</i> demonstra a o esforço tanto da população como dos médicos no combate ao vírus covid-19. A criação de uma vacina para combater o vírus significa a esperança do retorno a uma vida normal. Conclui-se que este <i>cartoon</i> expressa o árduo combate contra a pandemia que perdura até aos dias de hoje.
-----------------------------------	--

Efetivamente, o aluno 3 obteve classificação de 3 pontos no parâmetro em questão, visto que apresentava uma conclusão breve, insuficiente para sintetizar os argumentos apresentados anteriormente, bem como um discurso pouco formal, na 1.^a pessoa do singular, ao longo de todo o texto. Após ter sido alertado para estas questões, através do bilhete orientador, o estudante procedeu a melhorias e apresentou, na 2.^a versão, uma conclusão mais completa, que ia ao encontro dos tópicos referidos no corpo do texto, bem como uma escrita mais formal, na 3.^a pessoa gramatical.

O segundo parâmetro (tema e pertinência) estava associado à mobilização de aspetos diversificados e pertinentes, tanto no que diz respeito à descrição da imagem como ao comentário crítico, à progressão da informação de forma coerente e ao recurso a um vocabulário e registo de língua adequados ao desenvolvimento do tema.

No total de dezoito alunos que realizaram a 1.^a versão, dois obtiveram nível 4, neste critério, sendo que um deles tinha obtido classificação de 3 pontos no parâmetro anterior. Isto deveu-se à mobilização de aspetos diversificados e pertinentes para descrever e comentar o *cartoon*, bem como à utilização de um vocabulário adequado ao desenvolvimento do tema, ainda que não tenha apresentado de forma clara um juízo de valor, assumindo uma posição face ao objeto em análise.

Por outro lado, seis alunos não foram além do nível 3, pois apresentaram falhas significativas na informação mobilizada para descrever a imagem e o vocabulário não era adequado ao contexto, apresentando assim uma escrita bastante informal. As classificações mais baixas (níveis 1 e 2), atribuídas a dez estudantes, são sinónimo de não cumprimento da instrução do exercício.

Depois dos textos reescritos, cinco dos sete estudantes subiram um nível na classificação do parâmetro “tema e pertinência”. Os outros dois alunos também apresentaram melhorias neste critério, contudo, os ajustes realizados não foram suficientes para atingir um nível mais elevado, pelo que as classificações se mantiveram.

O critério “estrutura e coesão textual” estava associado à organização do texto em diferentes partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), à marcação correta de parágrafos e à coesão textual. Neste parâmetro, nenhum aluno obteve a classificação máxima (5), sendo que dois atingiram o nível 4, cinco obtiveram nível 3, oito situaram-se no nível 2 e três não conseguiram mais do que o nível 1.

As principais falhas detetadas foram, à semelhança da atividade de escrita da aula zero, a marcação de parágrafos e a organização do texto em diferentes partes, a escassez de conectores frásicos e o uso insuficiente de cadeias de referência, o que levou à excessiva repetição de vocábulos.

As segundas versões dos textos apresentaram melhorias nos vários aspetos incluídos neste critério, pelo que cinco estudantes subiram um ponto na sua classificação e os outros dois mantiveram o nível obtido na 1.^a versão. Por um lado, as reescritas apresentaram um aumento do número de conectores utilizados, bem como uma maior diversidade. Por outro lado, a organização do texto em diferentes partes tornou-se mais evidente e os vocábulos repetidos foram substituídos por sinónimos. Atente-se no seguinte exemplo, que corresponde à transcrição parcial da apreciação crítica do aluno 12, versões 1 e 2, respetivamente:

Tabela 5 - Excertos de uma apreciação crítica v1 e v2 (1.º ciclo de supervisão)

1.^a versão:	A imagem apresenta o vírus a cercar as muralhas. No centro do cartoon os profissionais de saúde, estão num forte a batalhar contra um vírus que tem uma cor verde. No fundo os cidadãos, que estão em cima da muralha também estão cercados e combatem o vírus, todos de máscara, atirando objetos contra o vírus.
2.^a versão:	A imagem apresenta uma muralha ao fundo e um forte em primeiro plano cercados de inimigos. No centro do <i>cartoon</i> , no forte, estão os profissionais de saúde a batalhar contra estes inimigos. No fundo, no topo da muralha, observa-se os cidadãos que também combatem, equipados de máscara e atirando objetos. Estes seres de cor verde representam, possivelmente, o vírus do covid-19. De facto, o vírus está verde e isso pode ser consequência da eficácia das vacinas que os médicos usam para o combater.

Como se pode verificar, o aluno adicionou alguns elementos à sua descrição e acrescentou marcadores discursivos como “de facto” e “possivelmente”, garantindo, assim, a boa progressão do texto e a coerência textual.

No que toca à correção linguística, referente ao respeito pelas convenções de escrita, este foi o parâmetro em que os alunos obtiveram piores resultados, tal e qual como no texto produzido na aula zero. No total de dezoito alunos, cinco não conseguiram mais do que o nível 1, nove obtiveram o nível 2 e quatro alcançaram o nível 3.

Estas classificações justificam-se, principalmente, pelos erros de pontuação, de ortografia e impropriedade lexical. A colocação de vírgulas era um problema comum a todos os alunos, sendo o aspeto que mais contribuiu para a desvalorização na classificação. Para além disso, foram detetados erros ortográficos, como “protegidos” ao invés de “protegidos” ou “aotora” em vez de “autora”, bem como erros de concordância (ex.: “uma multidão com máscaras assistem à luta”).

Tendo em consideração que os bilhetes orientadores alertaram os alunos para estas falhas, as segundas versões apresentaram resultados favoráveis. Todos os alunos que entregaram a 2.ª versão subiram a sua classificação, com destaque para o aluno 12 em que a subida foi de dois níveis, de 2 para 4 na classificação final. Isto deveu-se, essencialmente, ao facto de o problema principal ser a incorreta utilização de vírgulas, o que ficou resolvido com a 2.ª versão. Recorrendo ao exemplo apresentado anteriormente, relativo ao critério “estrutura e coesão textual”, retirado do texto do aluno 12, podem confirmar-se as mudanças executadas, na 2.ª versão, no que diz respeito à colocação de vírgulas.

No que concerne ao parâmetro extensão, seis alunos alcançaram o nível 5, quatro situaram-se no nível 4, um obteve nível 3 e sete não foram além do nível 2. As classificações mais baixas neste critério devem-se ao incumprimento do número de palavras estipulado na instrução do exercício.

Na generalidade, os estudantes que procederam à reescrita do texto melhoraram os seus resultados em todos os parâmetros, com exceção do parâmetro “extensão” para dois alunos (3 e 19), que ultrapassaram o número de palavras estipulado na instrução.

As alterações verificadas nas segundas versões⁷ recaíram tanto na superfície de texto (correção da ortografia e da pontuação, adequação da pessoa gramatical ao discurso),

⁷ Para consultar um exemplo de uma apreciação crítica de um aluno, versões 1 e 2, incluindo bilhete orientador, conferir anexo 8.

como no plano de texto (acréscimo de pormenores à descrição da imagem e argumentos ao comentário crítico), uma vez que o bilhete orientador apontava, exatamente, nesse sentido.

3.2.1.3. Reflexão sobre os dados recolhidos

Face aos dados recolhidos relativamente à *performance* dos estudantes, destacaram-se, de um modo geral, os seguintes aspetos:

- realização da planificação do texto que serviu de base à textualização;
- descrição simples e pouco minuciosa da imagem;
- dificuldade na realização de um comentário crítico, ausência de um discurso valorativo ou depreciativo, e de uma tomada de posição;
- redação do texto na 1.^a pessoa do singular (eu), apresentando expressões de opinião (“na minha opinião”, “eu acho que”), ao invés de uma escrita formal e distanciada face ao objeto em análise;
- problemas na pontuação, sobretudo, na colocação de vírgulas;
- frases extensas que, por vezes, correspondiam a um só parágrafo, sem qualquer cuidado com a pontuação ou coesão;
- escassez de conectores e marcadores discursivos;
- erros na ortografia das palavras;
- falta de hábitos de revisão e reescrita textual, comprováveis pelo número reduzido de segundas versões.

Tendo em conta os dados analisados, que apontam para uma competência de escrita satisfatória e, em muitos casos, ainda insuficiente, decidiu-se que, no 2.º ciclo interventivo, iria ser trabalhado novamente o género “apreciação crítica”.

A análise e a reflexão por ela gerada levaram à decisão de introduzir algumas mudanças nos procedimentos didáticos do 2.º ciclo supervisoivo.

Em primeiro lugar, resolveu-se investir um pouco mais na fase de pré-escrita. O objetivo seria exemplificar claramente como redigir um texto deste género, destacando a forma como se constrói um comentário crítico, associado a um discurso valorativo. Este foi um dos principais problemas detetados no 1.º ciclo supervisoivo, pelo que se justificava completamente a sua replanificação.

Em segundo lugar, o número reduzido de segundas versões gerou alguma reflexão. Pensou-se que o distanciamento temporal entre a entrega do guião de escrita e o *feedback*, impulsionado pelo facto de alguns estudantes se encontrarem em isolamento, não contribui para a adesão à reescrita do texto por parte de grande número de alunos. Este aspeto foi tido em consideração no 2.º ciclo interventivo, com o intuito de aumentar o número de textos reescritos.

Por outro lado, percebeu-se que a utilização do bilhete orientador como instrumento de *feedback* foi uma estratégia que apresentou resultados positivos. Os alunos que realizaram a 2.ª versão demonstraram que seguiram à risca as sugestões que lhes foram feitas, o que promoveu melhorias significativas. De facto, o bilhete orientador encaminha os estudantes para a revisão do texto, permitindo compreender as áreas mais frágeis e o que podem fazer para melhorar o texto.

Quando se comparou o efeito gerado pelo bilhete orientador (neste primeiro ciclo supervisivo) com o do comentário ao lado do texto do aluno (usado na aula zero), verificou-se que o primeiro apresenta vantagens, principalmente, por ser mais explícito, por orientar especificamente para o aperfeiçoamento do texto e por usar um modo de interação mais personalizado.

3.2.2. Segundo ciclo de supervisão

O segundo ciclo supervisivo teve lugar nos dias 2, 7 e 8 de março, ainda no 2.º período letivo. A sua duração foi de 200 minutos, divididos em quatro blocos de 50 minutos. As aulas supervisionadas destinaram-se, essencialmente, ao estudo da Lírica Camoniana.

3.2.2.1. Descrição da prática letiva

Em março de 2022, a turma 10.º F iniciou a sequência didática referente à obra *Rimas*, de Luís de Camões, inserida no estudo de textos literários portugueses produzidos entre os séculos XII e XVI, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais*. Neste âmbito, é obrigatório o estudo de quatro redondilhas e oito sonetos.

As orientações específicas da professora cooperante e do supervisor de estágio para a planificação da unidade didática foram, mais uma vez, no sentido de dedicar tempo letivo ao domínio da Educação Literária. Ainda assim, os restantes domínios da disciplina de Português (Leitura, Gramática, Oralidade, Escrita) teriam de ser, obrigatoriamente,

abordados. Também nesta unidade didática não era possível trabalhar diretamente em aula o processo de escrita, foco desta investigação-ação, não foi possível de ser trabalho diretamente em aula, sendo que todos os dados recolhidos e, posteriormente, analisados dependeram da execução das tarefas em contexto exterior à sala de aula por parte dos estudantes.

Organizou-se a abordagem da Lírica Camoniana tendo como critério a produção poética do autor em medida velha e em medida nova. Optou-se por iniciar ao seu estudo com as redondilhas, correspondentes à medida velha, sobretudo, porque a linguagem utilizada nestas composições poéticas se torna mais acessível aos estudantes.

À semelhança do que havia ocorrido no 1.º ciclo interventivo, a abertura da unidade didática deu-se através da contextualização histórico-literária, com recurso a imagens relativas ao período histórico em que a obra foi produzida, o Renascimento. Acredita-se que esta forma de introduzir os conteúdos foi adequada e apropriada, uma vez que a turma revelava um aumento dos níveis de atenção e interesse quando se apresentavam recursos visuais.

O foco da unidade didática em questão foi o estudo de poemas, isto é, a leitura, análise e interpretação do texto poético. Assim sendo, cada uma das aulas foi dedicada a um poema diferente, reservando-se uma parte do tempo para a realização de atividades relacionadas com os demais domínios da disciplina de Português (Oralidade, Leitura, Gramática).

Na primeira aula da sequência, realizou-se a síntese oral de um vídeo relacionado com a contextualização histórico-literária, abrangendo o domínio da Oralidade, e abordou-se o poema «Pastora da Serra» (Educação Literária).

No segundo bloco de aulas, estudou-se a composição poética «Verdes são os campos», seguindo-se a explicação de conteúdos gramaticais com a subsequente resolução de exercícios, através de uma ficha de gramática.

Na terceira aula supervisionada, analisou-se o poema «Descalça vai para a fonte» e procedeu-se à realização de um exercício que envolvia o cruzamento de textos de épocas diferentes, isto é, a comparação do poema de Camões («Descalça vai para a fonte») com o poema «*barbie* em diagonal», de Vasco Graça Moura (século XX).

Na última aula da sequência, para além do estudo da cantiga «Na fonte está Leonor», realizou-se um exercício de leitura e reservou-se algum tempo para a preparação da atividade de escrita.

Tendo em consideração a reflexão acerca das práticas pedagógicas levadas a cabo no 1.º ciclo supervisivo, foi crucial dedicar tempo à demonstração da construção de um texto de “apreciação crítica”, como atividade de pré-escrita. Para tal, preparou-se uma pequena apresentação em *PowerPoint* [cf. Anexo 9], baseada num recurso didático da Porto Editora que explicava como analisar um quadro [cf. Apêndice 1].

O *PowerPoint* preparado elencava as principais regras de análise de uma obra de arte, visto que, desta vez, o desafio seria apreciar uma pintura. Para além disso, a apresentação incluía o exemplo de uma apreciação crítica, destacando-se o modo como os comentários críticos são construídos, sendo acompanhados de um discurso valorativo que visa decodificar os sentidos da representação pictórica.

No final da aula, entregou-se aos discentes o guião de escrita que propunha a apreciação crítica de uma pintura [cf. Anexo 10]. A atividade de escrita proposta seria para trabalho de casa, pelo que se partiu do pressuposto de que seria realizado autonomamente pelos estudantes. Por essa razão, procedeu-se à sua leitura e explicação em voz alta na aula, para que não surgissem dúvidas no momento da sua realização.

O guião incluía a instrução em que se solicitava aos discentes que realizassem a apreciação crítica da pintura que se encontrava na folha. A pintura escolhida enquadrava-se na sequência didática que vinha a ser lecionada, pois apresentava uma jovem rapariga perto de uma fonte, portanto, em ambiente rural, à semelhança das figuras femininas descritas nos poemas camonianos.

Primeiramente, o guião propunha a planificação do texto, de acordo com quatro tópicos apresentados numa tabela, ao invés da típica divisão tripartida (introdução, desenvolvimento e conclusão). Os tópicos iam ao encontro do que tinha sido referido em aula, ou seja, englobavam a apresentação do objeto de apreciação (título/tema, autor, data, técnica/suporte); a descrição da imagem, destacando elementos significativos da sua composição (conteúdo - personagens, atitudes, vestuário, cenário, objetos; forma – planos, cores, luz/sombra ...); a realização de um comentário crítico

com recurso a adjetivos e juízos de valor, baseado em argumentos e exemplos devidamente fundamentados (sentido simbólico, intenções do autor); e a avaliação global do objeto e reforço do posicionamento crítico.

O segundo passo da tarefa correspondia à textualização da apreciação crítica, tendo por base os tópicos registados na tabela de planificação.

Por último, solicitava-se aos discentes que realizassem uma leitura para verificação do (in)cumprimento dos parâmetros que seriam alvo de avaliação, os quais estavam elencados na tabela de autoavaliação incluída no guião de escrita. Com isto, o objetivo era que os alunos relessem os seus textos, tendo em consideração os parâmetros referidos, para que começassem a adquirir hábitos de revisão e reescrita textual.

Depois de tudo terminado, o trabalho deveria ser entregue à professora estagiária em mão, na aula seguinte, dia 14 de março, ou através do *e-mail* institucional, até ao dia 13 de março. Mais uma vez, os alunos tiveram liberdade de escolha relativamente ao formato em que realizariam a tarefa de escrita (em papel ou no *Word*), para que os níveis de motivação na realização da tarefa se mantivessem.

No final desta sequência didática, os alunos deviam tornar-se capazes de:

- planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente;
- respeitar as marcas do género textual “apreciação crítica”;
- apresentar adequadamente o objeto de apreciação (pintura), referindo informações como título/tema, o autor, a data e o local, a técnica utilizada;
- descrever uma pintura, destacando elementos significativos da sua composição, tanto ao nível do conteúdo (personagens, atitudes, cenários), como da forma (planos, cores, luz/sombra);
- apreciar criticamente uma pintura, apresentando comentários críticos com recurso à interpretação dos diferentes elementos que compõem a imagem, retirando o seu sentido global (mensagem);
- redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual;
- pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento,

tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística, visando assim a qualidade do produto final.

Como acordado previamente com os estudantes, na aula do dia 14 de março, as produções escritas foram entregues à professora estagiária, à exceção daquelas que já tinham sido enviadas através do *e-mail* institucional, até ao dia 13 de março.

Num total de vinte e um alunos, dezanove executaram a atividade de escrita (1.ª versão). É de referir que, na semana anterior ao 2.º ciclo interventivo, a turma recebeu uma nova estudante e, consequentemente, o número de alunos da turma foi superior ao do ciclo anterior.

Nas aulas seguintes, os dois alunos que não realizaram a tarefa de escrita foram abordados pela professora estagiária diversas vezes, mas nunca chegaram a entregar os seus textos.

Após a entrega da 1.ª versão, procedeu-se à correção das apreciações críticas, com recurso ao bilhete orientador⁸, para dar *feedback* aos estudantes.

Na aula do dia seguinte, 16 de março, decorreu a entrega do *feedback* aos alunos. Após terem procedido à leitura do *feedback*, esclarecendo qualquer dúvida que surgisse, os estudantes foram conduzidos à etapa seguinte: a reescrita dos textos.

No pouco tempo da aula reservado para a solicitação da reescrita, foi estabelecido um diálogo com os alunos acerca da importância de cumprir todas as fases do processo de escrita. Era fundamental que compreendessem a escrita como um processo complexo, que implica várias etapas até ser alcançado um produto final de maior qualidade. Para que se atinja a melhor versão de um texto, é necessário reler e reescrever. Estes foram os princípios que se pretendeu fazer chegar aos alunos, alertando-os para a necessidade de otimizar as suas competências de escrita.

3.2.2.2. Dados recolhidos

No presente subcapítulo, analisar-se-ão os dados recolhidos no 2.º ciclo de supervisão, isto é, as apreciações críticas de uma pintura (versões 1 e 2).

⁸ Para consultar um exemplo de um bilhete orientador escrito no 2.º ciclo interventivo, conferir anexo 11.

Para classificar as produções escritas foi tida em consideração a rubrica de avaliação referida anteriormente, a qual foi elaborada com base nos critérios de classificação dos Exames Nacionais, disponibilizados pelo IAVE [cf. Anexo 6].

Recorde-se os parâmetros avaliativos que estão na base das classificações que serão analisadas em seguida: género textual; tema e pertinência da informação; estrutura e coesão textuais; correção linguística; extensão.

A análise das produções escritas desencadeou a reflexão sobre várias questões, entre elas: (i) as estratégias pedagógico-didáticas adotadas na preparação da atividade de escrita; (ii) o desempenho dos estudantes na tarefa; (iii) o impacto do bilhete orientador nos resultados obtidos na 2.ª versão dos textos; (iv) a estrutura do bilhete orientador, isto é, a forma como estava a ser elaborado.

Antes de mais, importa referir que, num total de vinte e um alunos, dezanove realizaram a 1.ª versão, mas apenas sete procederam à reescrita do texto⁹.

No que concerne às segundas versões dos textos, registou-se 36 casos de melhoria, 7 de resultado idêntico e 2 casos de regressão. De uma maneira geral, verificou-se melhorias nos textos reescritos. Nos casos de melhoria, importa destacar duas situações: (i) nos parâmetros do género textual, do tema e pertinência e da correção linguística, não se verificou qualquer regressão, apenas havendo 5 casos de resultado idênticos; (ii) as regressões concentraram-se unicamente no parâmetro da extensão.

Segue-se a análise em pormenor do desempenho dos alunos na tarefa de escrita.

No que diz respeito ao primeiro parâmetro (género textual), quatro alunos obtiveram nível 4, necessitando de trabalhar um dos seguintes aspetos: melhorar o posicionamento crítico ou adequar a conclusão ao comentário crítico apresentado. A classificação de nível 3, atribuída a nove alunos, abrange os textos em que faltou explorar a descrição da pintura ou formular um comentário crítico devidamente fundamentado, a escrita se desenvolveu na 1.ª pessoa do singular e/ou a conclusão era muito breve. A classificação de nível 2 foi atribuída a seis estudantes, cujas produções textuais apresentavam, por vezes, marcas do género “texto de opinião”.

⁹ Conferir anexo 12, para consultar a tabela de classificação das apreciações críticas do 2.º ciclo supervisão.

Com a reescrita das produções textuais, setes estudantes subiram a sua classificação e dois mantiveram. Importa destacar o aluno 12 que subiu dois níveis classificativos, neste parâmetro. Pelo facto de não ter compreendido a instrução, o estudante em questão não foi capaz de redigir uma primeira versão do texto satisfatória. Contudo, após as orientações fornecidas no bilhete orientador, melhorou consideravelmente o seu texto, conseguindo alcançar o nível 4 na 2.ª versão.¹⁰

Relativamente ao segundo parâmetro (tema e pertinência), as classificações sofreram alguma desvalorização, sobretudo porque os discentes apresentaram informações incorretas para comentar a pintura, equiparando o ambiente social do século XIX (época da pintura) ao do século XVI (época do Renascimento, relativa aos poemas de Camões que tinham sido estudados em aula). Atente-se no excerto seguinte, referente à primeira versão da apreciação crítica do aluno 4:

Figura 6 - Excerto da v1 de uma apreciação crítica (2.º ciclo de supervisão)

O pintor Henry Thomson dá a conhecer ao público o posicionamento e o trabalho da mulher no século XIX. Tal como Camões refere nos seus poemas, as jovens daquele tempo iam à fonte buscar água porque fazia parte da sua rotina diária na época renascentista, mas também podia ser uma forma de ter um encontro amoroso.

A informação apresentada no exemplo anterior surgiu, de forma recorrente, nos textos dos estudantes. Por esse motivo, apenas dois estudantes alcançaram nível 4, oito obtiveram nível 3 e nove não foram além do nível 2.

O exercício de reescrita trouxe aos discentes a oportunidade de corrigirem os aspetos supramencionados, promovendo uma melhoria das classificações neste critério. Assim, registaram-se sete casos de melhoria: cinco estudantes atingiram o nível 4, sendo que um deles tinha obtido, inicialmente, nível 2, e dois alcançaram, o nível 5. Por outro lado, dois alunos (13 e 19) mantiveram a classificação de 3 pontos, obtida na 1.ª versão do texto, visto que as melhorias implementadas não foram suficientes para que atingissem um nível superior.

Quanto à categoria “estrutura e coesão textual”, um aluno alcançou a classificação máxima, dois atingiram o nível 4, sete obtiveram o nível 3 e nove não conseguiram mais

¹⁰ Para consultar a evolução da apreciação crítica do aluno 12, da 1.ª para a 2.ª versão, conferir Anexo 13.

do que 2 pontos classificativos. Os problemas detetados neste parâmetro vão ao encontro do que se verificou no 1.º ciclo supervisoivo, isto é: dificuldades na marcação de parágrafos, mesmo a tarefa tendo sido realizada em computador; uso insuficiente de marcadores discursivos; cadeias de referência insatisfatórias, resultando na acentuada repetição de vocábulos (“pintura”, “destaca-se”, “rapariga”, “vemos”, entre outros). Observe-se o excerto da apreciação crítica do aluno 2, exemplificativo da situação relatada:

Figura 7 - Excerto da v1 de uma apreciação crítica (2.º ciclo de supervisão)

A pintura *Rapariga junto a uma fonte*, de Henry Thomson do século 19 é uma pintura a óleo e o seu suporte é uma tela, que nos mostra uma rapariga que vai buscar água a uma fonte. Esta pintura é composta por uma rapariga que está a usar um vestido vermelho e azul, tem cabelo escuro e está descalça.

No excerto apresentado, o aluno repete os termos “rapariga” e “pintura” duas vezes, sendo esta situação ilustrativa do que aconteceu, sistematicamente, ao longo do seu texto. Para além disso, é evidente a escassez de marcadores discursivos, sendo que as frases se interligam sempre do mesmo modo, através das conjunções “que” ou “e”.

Os resultados da segunda versão evidenciam melhorias neste parâmetro: dos nove estudantes que realizaram a 2.ª versão do texto, oito subiram um nível na classificação e um manteve a classificação máxima que tinha obtido logo na primeira versão. Atente-se na transcrição parcial da apreciação crítica do aluno 1, o qual obteve 5 pontos no critério em questão:

Figura 8 - Excerto da v2 de uma apreciação crítica (2.º ciclo de supervisão)

Um aspeto característico deste artista são os fundos escuros e a concentração da luz na personagem principal. Neste caso, podemos observar a iluminação da figura feminina a partir dos raios de sol que fintam os ramos das árvores, realçando a sua delicadeza e pureza. Do mesmo modo, os reflexos na água, nas rochas húmidas e no jarro de metal transmitem uma ideia de movimento. Note-se que, no plano de fundo, no lado esquerdo existe uma casa de palha e uma figura feminina vestida com tons de castanho, a qual aparenta estar a fazer as suas tarefas diárias.

À semelhança do que ocorreu no 1.º ciclo supervisoivo e na aula zero, o parâmetro “correção linguística” foi o que apresentou piores resultados. Apenas um aluno alcançou o nível 4, sete atingiram o nível 3, sete obtiveram nível 2 e quatro não foram além do nível 1.

Foram detetadas falhas recorrentes em todos os aspetos relativos às convenções de escrita, sendo a pontuação o aspeto mais problemático. A maioria dos estudantes não coloca corretamente a vírgula, separando os complementos do verbo ou o sujeito do predicado. A acentuação revelou-se também preocupante, com erros como “á” ao invés de “à”. A ortografia foi outro foco de desvalorização, havendo registos de palavras escritas da seguinte forma: “cançada”, “beije” (bege), “ardoamente”, “mossa” (moça). Acrescenta-se, ainda, a interferência do português do Brasil na escrita de alguns alunos portugueses, excluindo-se, neste aspeto, a aluna de origem brasileira. Por exemplo, o aluno 5, para além de escrever com erros ortográficos, não utiliza artigos definidos antes dos pronomes possessivos, algo que acontece tipicamente no português do Brasil:

Figura 9 - Excerto da v1 de uma apreciação crítica (2.º ciclo de supervisão)

O pintor Henry Thomson leva-nos pra uma floresta, onde se vê uma mulher com um braço em uma pedra e com um joelho apoiada em outra pedra e uma jarra na sua mão. Seu vestido é vermelho e tem seu cabelo curto de cor escura. O artista mistura as cores quentes e cores frias com o verde das plantas e o vermelho da sua veste. A parte superior do corpo tem seu lado de luz ao contrário de suas pernas.

Após a reescrita, os alunos subiram um ponto na sua classificação, com destaque para o aluno 1 que alcançou a pontuação máxima.

Relativamente à categoria “extensão”, sete estudantes situaram-se no nível 3, três conseguiram nível 4 e quatro alcançaram o nível 5. Não obstante, dois textos obtiveram a classificação mínima de 1 ponto e três foram classificados com 2 pontos, em função do reduzido número de palavras que apresentavam. Este fenómeno deveu-se à incompreensão da instrução do exercício, o que levou à redação de textos que não correspondiam às marcas do género solicitado.

Após a reescrita, verificaram-se três situações distintas: i) dois alunos baixaram a sua classificação, uma vez que ultrapassaram ainda mais o número de palavras pré-estabelecido; ii) dois estudantes conseguiram manter o nível classificativo atingido na 1.ª versão (nível 5); iii) cinco discentes subiram de nível na classificação final, após terem sido alertados para a necessidade de adequação do número de palavras. Neste âmbito, salienta-se que o aluno 12 não conseguiu realizar a análise da pintura e, consequentemente, apresentou uma 1.ª versão com apenas 124 palavras, situando-se

bastante aquém do número de palavras solicitado. Não obstante, a 2.^a versão do seu texto apresentava 298 palavras, pelo que se enquadrava no nível 5.

A partir dos resultados apresentados, é possível concluir que, apesar das dificuldades reveladas, os alunos apresentaram uma evolução bastante positiva, nos diferentes parâmetros. Após compreenderem as áreas mais frágeis, os estudantes foram capazes de corrigir os erros e melhorar os textos, em função do que lhes tinha sido sugerido no bilhete orientador.

3.2.2.3. Reflexão sobre os dados recolhidos

Face aos dados recolhidos relativamente à performance dos estudantes, destacam-se, de uma maneira geral, os seguintes pontos:

- realização da planificação e utilização dos tópicos previamente definidos na redação do texto;
- cumprimento do género textual solicitado (apreciação crítica);
- equívoco na informação mobilizada para comentar a pintura: ambiente social do século XIX equiparado ao do século XVI, relativo à época dos poemas camonianos;
- comentários críticos não fundamentados com base nos elementos disponíveis na pintura;
- por vezes, surgiu ainda o registo na 1.^a pessoa do singular;
- escassez de marcadores discursivos;
- ausência de marcação de parágrafos, sobretudo, nos textos redigidos a computador;
- erros ortográficos nas palavras e interferência do português do Brasil na escrita de alguns estudantes portugueses;
- frases extensas pontuadas de forma incorreta, evidenciando um uso excessivo da vírgula;
- incumprimento do número de palavras estipulado na instrução;
- hábitos de revisão e reescrita textual pouco frequentes.

Na generalidade, os resultados do 2.º ciclo interventivo revelaram melhorias face aos do 1.º ciclo. Em primeiro lugar, os alunos melhoraram o seu desempenho nos critérios

diretamente relacionados com a escrita, isto é, o género textual, o tema e pertinência, a estrutura e coesão textual. Em segundo lugar, o número de estudantes que procedeu à reescrita do texto foi superior no 2.º ciclo supervisoivo.

Acredita-se que as melhorias verificadas se devem, por um lado, às atividades de pré-escrita desenvolvidas em aula e, por outro lado, ao bilhete orientador entregue no 1.º ciclo supervisoivo. Com os procedimentos didáticos levados a cabo, ficou claro para os alunos o que era uma apreciação crítica e como realizar um comentário crítico, tal como se pretende num texto deste tipo. Por seu turno, os comentários e sugestões presentes no bilhete orientador do 1.º ciclo interventivo contribuíram, igualmente, para o progresso observado, dada a sua concretude e pormenorização, analisando ponto a ponto o que estava correto e o que podia ser corrigido e/ou melhorado.

Com efeito, verificou-se, no 2.º ciclo supervisoivo, um discurso mais formal e objetivo, bem como a aproximação ao tipo de texto pretendido, através da adequação das marcas de género. Para além disso, tornou-se perceptível que os estudantes se inspiraram no vocabulário da apreciação crítica apresentada em aula, fazendo uso dos mesmos adjetivos, o que por si só contribuiu para a riqueza vocabular dos textos, culminando na melhoria dos resultados.

Apesar do equívoco na informação mobilizada para comentar a pintura, uma vez que grande parte dos estudantes usou o ambiente social dos poemas de Camões para se referir ao papel da mulher na sociedade do século XIX (época da pintura), quando alertados para este erro, no bilhete orientador, os discentes foram capazes de proceder às correções devidas, melhorando as suas composições escritas.

Assim, no que toca às alterações efetuadas na 2.ª versão dos seus textos, verificou-se que incidiram tanto na superfície de texto (correção da ortografia e da pontuação, diversificação de conectores discursivos, adequação do discurso), como no plano de texto (descrições mais pormenorizadas, com recurso a elementos constituintes da imagem como as cores, os planos, entre outros, bem como a correção de argumentos utilizados para comentar criticamente a imagem). Neste sentido, destaca-se a influência do bilhete orientador, dado que os alunos melhoraram os tópicos aí mencionados.

Mais uma vez, pode afirmar-se que o bilhete orientador contribuiu para o aperfeiçoamento das produções textuais, corroborando a ideia de que, com uma orientação adequada, os discentes conseguem potenciar os seus resultados.

Por outro lado, os estudantes revelaram ainda uma forte dependência das sugestões da professora para rever e reescrever o texto. Logo, se o objetivo final do projeto de investigação-ação era favorecer o desenvolvimento de estratégias de revisão e reescrita textual nos estudantes, com vista ao aperfeiçoamento do texto de forma autónoma, era necessário continuar o trabalho nesse sentido no ciclo superviso seguinte.

Tendo em consideração que apenas 47% dos alunos que realizaram a 1.^a versão do texto executaram a 2.^a versão, era evidente a necessidade de promover a reescrita dos textos, dada a sua importância no processo de escrita. Sem embargo, refletiu-se sobre formas de tornar a tarefa mais apelativa para os alunos.

Após uma reunião com a professora doutora Sónia Valente Rodrigues, orientadora deste relatório de estágio, constatou-se que a dimensão do bilhete orientador não estivesse adequada e, possivelmente, seria um foco de desmotivação para os estudantes que, à partida, não gostavam de escrever. Ao serem confrontados com um bilhete extenso, em que se analisava, pormenorizadamente, o texto e se apontavam vários aspetos a melhorar, os alunos descartavam, automaticamente, a realização de uma 2.^a versão, que era sentida como a redação de um novo texto e não como um aperfeiçoamento daquilo que já estava escrito.

Por conseguinte, no 3.^o ciclo de supervisão, a dimensão do bilhete orientador foi tida em consideração, bem como estratégias que levassem os estudantes a selecionar informação correta para comentar o objeto que seria alvo de apreciação crítica. Neste sentido, foram considerados não só os aspetos em que os estudantes revelaram melhorias, mas, essencialmente, os pontos que necessitavam de mais trabalho e aperfeiçoamento.

3.2.3. Terceiro ciclo de supervisão

O terceiro ciclo de supervisão teve lugar nos dias 27 de abril, 2 e 3 de maio, já no 3.^o período letivo. A sua duração foi de 200 minutos, divididos em quatro blocos de 50

minutos. As aulas supervisionadas destinaram-se, sobretudo, ao estudo da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões.

3.2.3.1. Descrição da prática letiva

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* do 10.º ano, o estudo d’*Os Lusíadas*, tem como foco as Reflexões do Poeta: canto I, estrofes 105 e 106; canto V, estrofes 92 a 100; canto VII, estrofes 78 a 87; canto VIII, estrofes 96 a 99; canto IX, estrofes 88 a 95; canto X, estrofes 145 a 156.

As orientações para a elaboração da planificação do 3.º ciclo interventivo foram no sentido de centrar as aulas no estudo da obra literária *Os Lusíadas*. Logo, o foco desta sequência didática, à semelhança das sequências anteriores, foi o domínio da Educação Literária, embora tenham sido abrangidos os restantes domínios da disciplina de Português. Note-se que o domínio da escrita, cerne desta investigação-ação, foi trabalhado em contexto fora de sala de aula, isto é, a atividade de escrita solicitada, que incluía a planificação, redação, revisão e reescrita, foi realizada autonomamente pelos estudantes. Portanto, todos os dados obtidos e analisados numa fase posterior dependeram, essencialmente, da adesão e participação dos estudantes.

De uma maneira geral, a primeira aula da sequência consistiu na introdução ao estudo da obra e, mais concretamente, na Reflexão presente no Canto I, acerca da fragilidade da vida humana. Como tal, procedeu-se à leitura de um excerto do artigo «Descobrimientos e as marcas da globalização», publicado na revista *National Geographic*, acompanhada da resolução de alguns exercícios, bem como à apresentação do contexto histórico-cultural d’*Os Lusíadas*, com recurso a um *PowerPoint*.

Para iniciar a abordagem da obra, optou-se por estabelecer uma relação com os conhecimentos já adquiridos no 9.º ano. Como atividade de pré-leitura, foram lidas algumas estrofes do poema de abertura “Sabemos muito pouco de Camões” da obra *Os Lusíadas para gente nova*, de Vasco Graça Moura. Deste modo, foram lembradas determinadas noções e introduzidos novos conceitos. Houve ainda tempo para a visualização e síntese oral de um vídeo, em que se apresentavam os planos fundamentais d’*Os Lusíadas*.

No que diz respeito à segunda aula, foi feita uma contextualização dos eventos ocorridos no Canto I e, posteriormente, efetuou-se a leitura e análise das Reflexões do Poeta que surgem nas estâncias 105 e 106.

Nesta aula, foram ainda trabalhados a Modalidade e o Valor Modal, que constituem conteúdos gramaticais novos para os alunos deste ano de escolaridade, através de uma ficha de trabalho.

Relativamente às aulas três e quatro da sequência didática, efetuou-se a leitura e análise das Reflexões do Poeta no Canto V. Posto que as aulas tinham a duração de cinquenta minutos, não havia tempo para ler e analisar devidamente, numa só aula, as nove estâncias que compõem as considerações do Poeta no Canto V. Sendo assim, dividiu-se a análise das estâncias pelas duas aulas.

Na quarta e última aula da unidade didática, para além de se ter concluído a análise da Reflexão do Poeta no Canto V, introduziu-se a atividade de escrita.

As conclusões retiradas após o 2.º ciclo supervisoivo foram tidas em consideração nos procedimentos didáticos desta aula. Por esse motivo, a pré-escrita não teve como foco a exposição de uma apreciação crítica para exemplificar o género textual, visto que a demonstração aos estudantes já tinha ocorrido. Optou-se antes por direccionar o tempo da aula para uma primeira análise do *cartoon*, recorrendo ao *brainstorming*, para além de se ter recordado, oralmente, os pontos necessários para realizar uma apreciação crítica. Esta análise permitiu orientar os alunos de forma adequada, evitando os erros cometidos no 2.º ciclo de supervisoivo.

Recorde-se que a informação selecionada para comentar a pintura, no 2.º ciclo supervisoivo, tinha sido um dos pontos de desvalorização, posto que os alunos mobilizaram informação errada e confundiram períodos históricos.

Assim, no final da aula, entregou-se aos estudantes o guião de escrita [cf. Anexo 14] em que se encontrava a instrução da atividade com as devidas orientações para a sua execução. O guião apresentava, em primeiro lugar, o *cartoon*, em ponto grande e a cores, acompanhado de informações que conduziam os alunos para uma pesquisa mais aprofundada sobre a imagem e o seu autor. Em seguida, pedia-se a apreciação crítica do *cartoon* apresentado e referia-se, de modo sucinto, os aspetos que o texto deveria

incluir. a tabela incluída no guião não correspondia à típica tabela de planificação de texto. O objetivo era orientar os estudantes na seleção da informação que iria ser incorporada nos comentários críticos, por isso, optou-se por colocar uma tabela com tópicos de análise sugestivos, entre eles: situação apresentada no *cartoon*; análise da linguagem não verbal (planos, cores, formas, simbologia dos objetos representados); intenção comunicativa (sentido global do *cartoon*, mensagem que pretende transmitir ao espectador); atualidade da mensagem.

Posteriormente, os estudantes deveriam passar à fase da redação do texto, tendo em conta as informações que colocaram na tabela. Para além disso, foi incluída uma pequena nota antes da textualização, em que se chamava a atenção dos alunos para as regras fundamentais que um bom texto encerra, nomeadamente: não redigir com erros ortográficos, caso surja alguma dúvida na ortografia de uma palavra deve ser consultado um dicionário, por exemplo, o *Priberam*; fazer uso de um vocabulário diversificado; ter cuidado com a extensão das frases e a sua pontuação; delimitar corretamente os parágrafos; cumprir o número de palavras estipulado; redigir um texto com coesão e coerência.

Por fim, os discentes deparavam-se com uma tabela de autoavaliação. O objetivo era promover o confronto entre o texto escrito e os parâmetros avaliativos apresentados, para que se procedesse à correção e/ou melhoramento dos aspetos considerados conveniente aperfeiçoar, antes da entrega do texto à professora estagiária.

Depois de tudo terminado, o trabalho devia ser entregue à professora estagiária em mão, na aula do dia 9 de maio, ou através do *e-mail* institucional, até ao dia 8 de maio. Tal como ocorreu nos ciclos anteriores, foi dada liberdade de escolha aos estudantes relativamente ao formato em que realizariam a tarefa de escrita (em papel ou no *Word*). As duas opções foram mantidas, ao longo do tempo, uma vez que nem todos os alunos realizavam a tarefa nos mesmos moldes, uma parte da turma preferia fazê-lo em computador e a outra parte optava por escrever à mão, no documento entregue pela professora estagiária.

No final desta sequência didática, os alunos deviam tornar-se capazes de:

- planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente;
- respeitar as marcas do género textual “apreciação crítica”;
- apresentar adequadamente o *cartoon* em apreciação, referindo informações como título, o autor, a data;
- descrever a imagem, destacando elementos significativos da sua composição, tanto ao nível do conteúdo (cenário, objetos e personagens representados), como da forma (planos, cores, luz/sombra);
- apreciar criticamente o *cartoon*, apresentando comentários críticos com recurso a expressões valorativas positivas ou negativas;
- interpretar os diferentes elementos que compõem o *cartoon*, retirando o seu sentido global (mensagem) e discutindo a sua atualidade;
- redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual;
- pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística, visando assim a qualidade do produto final.

Na aula do dia 9 de maio, os alunos procederam à entrega das suas produções escritas, com exceção daqueles que já o tinham feito através do *e-mail* institucional até ao dia 8 de maio, conforme o que tinha sido acordado. No total de vinte e um alunos, dezanove realizaram a atividade de escrita (1.ª versão), à semelhança do que ocorreu no 2.º ciclo de supervisão. Nas aulas seguintes, os dois alunos que não realizaram a tarefa de escrita foram abordados pela professora estagiária, mas nunca entregaram os seus textos. Note-se que um dos alunos se recusava, sistematicamente, a realizar qualquer tipo de tarefa que lhe fosse solicitada e o outro tinha por hábito nunca realizar os trabalhos de casa, alegando que se esquecia do material.

Após a entrega da 1.ª versão, procedeu-se à correção das dezanove apreciações críticas, com recurso ao bilhete orientador como instrumento de *feedback*.

Desta vez, o bilhete orientador apresentou uma estrutura mais condensada, cingindo-se aos pontos do texto que mais necessitavam de aperfeiçoamento. A modificação deste aspeto na estrutura do bilhete tinha como principal objetivo torná-lo mais apelativo

para os estudantes, visando o aumento do número de reescritas. Estando perante alunos que, na sua maioria, não gostavam de escrever, foi fundamental adaptar a metodologia utilizada.

Em seguida, apresenta-se um exemplo de um bilhete orientador dirigido a um aluno, a fim de se demonstrar as adaptações feitas à sua estrutura:

Figura 10 - Exemplo de um bilhete orientador (3.º ciclo de supervisão)

[...],

O teu texto está muito bom, parabéns! Apresentas uma ótima descrição e interpretação da imagem, referindo as cores e interpretando a sua simbologia. Porém, sugiro que realizes alguns ajustes, no sentido de tornar o teu texto ainda melhor. Aceitas o desafio?

Repara que inicias a apreciação referindo as cores dos elementos presentes na imagem e, só depois, apresentas esses elementos. Seria mais adequado começar pela apresentação dos objetos, seguida da descrição das suas cores e interpretação do seu significado. Desta forma ficaria mais claro, não concordas?

Observa o penúltimo parágrafo do teu texto. O que achas de explorar um pouco mais a ideia que apresentas aí? Ou seja, de que modo é que está representada a importância da cultura para a sobrevivência da sociedade? Que elementos presentes na imagem te sugerem isto?

Depois de realizares estas alterações, o teu texto ficará ainda melhor. Fico a aguardar para reler a tua apreciação com os ajustes feitos.

Bom trabalho, [...]!

Beijinhos,
professora Diana!

Compreenda-se que as linhas fundamentais que constituem o bilhete orientador, segundo Fuzer (2012), foram mantidas: reações do leitor ao texto do aluno, elogios à produção escrita, orientações para a reescrita e incentivo à reescrita. No entanto, foi no tópico das orientações para a reescrita que se decidiu reduzir o número de observações e de sugestões feitas. Por conseguinte, optou-se por seleccionar os aspetos do texto que mais necessitavam de aperfeiçoamento, ao invés de solicitar diversas alterações em simultâneo. Para além disso, o bilhete orientador apresenta um tamanho mais pequeno, o que por si só já o tornava mais apelativo.

Assim, na aula do dia 11 de maio, as produções escritas foram devolvidas aos estudantes, devidamente corrigidas e comentadas. Após a leitura individual do *feedback*, solicitou-se a reescrita das apreciações críticas, de acordo com as sugestões e correções incluídas no bilhete orientador.

A redação da segunda versão do texto foi o trabalho de casa e devia ser entregue até à aula seguinte, dia 16 de maio, ou por *e-mail* institucional, até ao dia 15 de maio.

Neste 3.º ciclo supervisoivo, atingiu-se o número mais elevado de reescritas, com um total de treze textos, o que equivale a 68% dos alunos que tinham executado a primeira versão.

3.2.3.2. Dados recolhidos

À semelhança do que ocorreu no 1.º e 2.º ciclos supervisoivos, as produções escritas deste 3.º ciclo foram avaliadas com recurso à rubrica de avaliação referida nos ciclos anteriores, a qual foi elaborada com base nos critérios de classificação dos Exames Nacionais, disponibilizados pelo IAVE [cf. Anexo 6].

Recorde-se, novamente, que os critérios de classificação incluídos na rubrica de avaliação são os seguintes: género textual; tema e pertinência da informação; estrutura e coesão textuais; correção linguística; aspetos gráficos; extensão.

No que concerne ao primeiro critério (género textual), os resultados foram bastante positivos¹¹. Ao contrário dos restantes ciclos supervisoivos, em que nenhum aluno alcançou 5 pontos na 1.ª versão, neste 3.º ciclo, quatro estudantes obtiveram a classificação máxima e cinco atingiram o nível 4. Por outro lado, sete alunos situaram-se no nível 3, sobretudo porque se esqueceram de colocar um parágrafo introdutório, no qual o *cartoon* em análise deveria ser apresentado, de acordo as informações básicas disponíveis acerca do mesmo. As classificações negativas (2 pontos) foram atribuídas a três estudantes cujas produções escritas apresentavam marcas de outros géneros textuais.

Com a realização da 2.ª versão do texto, registaram-se, neste parâmetro, 9 casos de melhoria e 4 de resultado idêntico. Os quatro alunos que tinham alcançado nível 5, na 1.ª versão, mantiveram o resultado, já os restantes alunos subiram um nível na sua classificação: quatro atingiram o nível 5, dois subiram para o nível 4 e três conseguiram 3 pontos.

Observe-se o exemplo seguinte, correspondente à introdução apresentada pelo aluno 13, na 1.ª e 2.ª versão, respetivamente:

¹¹ Para conferir a tabela das classificações atribuídas às apreciações críticas do 3.º ciclo de supervisão, conferir anexo 15.

Tabela 6 - Excertos de uma apreciação crítica v1 e v2 (3.º ciclo de supervisão)

1.ª versão:	É possível observar, no <i>cartoon</i> , uma cascata e um curso de água, saídos de um livro em tamanho gigante, com algumas habitações e vegetação à volta da sua margem. Para além disso, a pequena aldeia e o rio que a atravessa aparentam estar no meio de um terreno seco e deserto.
2.ª versão:	O <i>cartoon</i> apresentado denominado de <i>Book</i> é de autoria de Askin Ayrancioglu e foi criado em 2021. Na imagem, apresenta-se um livro de tamanho desproporcional, do qual flui um curso de água. Em volta da sua margem, destacam-se algumas habitações e vegetação, por oposição ao terreno seco e deserto que se encontra num plano mais afastado.

De facto, o parágrafo introdutório da 1.ª versão do texto não apresentava devidamente o *cartoon*, carecendo de informações básicas como título, autor e data. Após as observações feitas no bilhete orientador, a 2.ª versão apresentou melhorias significativas, como aqui se constatou.

No que diz respeito ao segundo parâmetro (tema e pertinência), nenhum aluno obteve a classificação máxima, no entanto, a grande maioria da turma (doze alunos em dezanove) conseguiu uma classificação positiva: três alunos alcançaram o nível 4 e nove obtiveram nível 3. A classificação de 2 pontos foi atribuída a sete estudantes que cometeram falhas na mobilização de informação pertinente para comentar o *cartoon*.

Não obstante, todos os alunos que executaram a 2.ª versão melhoraram os resultados, neste critério: três estudantes atingiram o nível 5; sete enquadraram-se no nível 4 e três obtiveram nível 3.

Atente-se no seguinte exemplo, relativo à apreciação crítica do aluno 3:

Tabela 7 - Excertos de uma apreciação crítica v1 e v2 (3.º ciclo de supervisão)

1.ª versão:	Deste modo, conclui-se que a cultura é uma necessidade básica para a sobrevivência e evolução da humanidade. Esta mensagem é reforçada, no <i>cartoon</i>, pelo contraste entre a paleta de cores monocromática do deserto e as cores vibrantes da aldeia que acentuam a sua vitalidade. A desvalorização da cultura é notória em Portugal, de tal modo que pessoas que se formam em áreas ligadas à cultura dificilmente terão um futuro promissor no país, o que resulta no aumento da emigração.
--------------------	---

2.^a versão:	Deste modo, conclui-se que a cultura é uma necessidade básica para a sobrevivência e evolução da humanidade. Esta mensagem é reforçada, na ilustração, pelo contraste entre a paleta de cores monocromática do deserto e as cores vibrantes da aldeia que acentuam a sua vitalidade. Note-se que o tema retratado neste <i>cartoon</i> é um problema discutido já no século XVI, por Luís de Camões. O facto de continuar a ser debatido no século XXI prova a sua atualidade e demonstra que esta é uma controvérsia intemporal.
--	---

Na 1.^a versão do texto, o aluno desvia-se do tema proposto pelo *cartoon*, mobilizando informação inapropriada para a situação, ao apontar o aumento da emigração como consequência da desvalorização da cultura. Como tal, o estudante foi alertado para esta questão, no bilhete orientador, e efetuou as alterações necessárias para adequar a conclusão ao texto que tinha redigido.

Relativamente à categoria “estrutura e coesão textual”, um aluno alcançou a classificação máxima (5 pontos), cinco atingiram o nível 4, seis obtiveram nível 3 e sete apenas o nível 2. Constatou-se que o número de classificações negativas baixou, comparativamente aos ciclos anteriores. Não obstante, ainda foram detetados alguns problemas ao nível da extensão frásica, dado que alguns alunos continuaram a escrever parágrafos constituídos por uma só frase extremamente longa e, consequentemente, mal pontuada. Para além disso, as cadeias de referência não são ainda satisfatórias, resultando na repetição de palavras como “ele”, “*cartoon*”, “imagem”, “pessoas”. Verificou-se, ainda, um aumento do número de conectores e marcadores discursivos utilizados, apesar da reduzida diversificação dos mesmos. Tome-se como exemplo o excerto seguinte, relativo à apreciação crítica do aluno 10:

Tabela 8 - Excertos de uma apreciação crítica v1 e v2 (3.º ciclo de supervisão)

1.^a versão:	O <i>cartoon</i> de Askin remete para um pequeno cenário rural no meio de um deserto, onde existem algumas casas e algum espaço verde com árvores e relva. Neste <i>cartoon</i>, predominam as cores quentes e frias. As cores quentes estão presentes no deserto amarelo, nos telhados vermelhos das casas e na capa laranja do livro, e as cores frias estão retratadas no azul do riacho e no espaço verde do meio ambiente.
--	---

2.^a versão:	De facto, o <i>cartoon</i> de Askin remete para um pequeno cenário rural, no meio de um deserto, onde existem algumas casas e algum espaço verde, com árvores e relva. Nesta animação, predominam não só cores quentes, como também as cores frias. As tonalidades quentes estão presentes, principalmente, no deserto amarelo, nos telhados vermelhos das casas e até na capa laranja do livro. Já os tons frios estão retratos no azul do riacho e no espaço verde do meio ambiente.
--------------------------------------	--

Com efeito, constata-se que, na 1.^a versão, o aluno repete os vocábulos “*cartoon*” e “cores”, apresenta frases longas e interligadas, essencialmente, pela conjunção “e”. Após as indicações dadas no bilhete orientador, o estudante procedeu à correção destas questões. Para além de ter substituído os vocábulos referidos por sinónimos (“animação” e “tonalidades”/“tons”), o aluno reduziu a última frase, transformando-a em duas frases diferentes com recurso aos conectores “não só, como também” e “principalmente”.

No que diz respeito ao critério “correção linguística”, três estudantes obtiveram nível 4, sete conseguiram nível 3, sete receberam a classificação de 2 pontos e dois não conseguiram mais do que 1 ponto. Apesar das melhorias verificadas, em comparação com os ciclos anteriores, verificou-se que ainda havia bastante trabalho a fazer nesta área. Os erros mais evidentes continuam a ser relativos à colocação de vírgulas e à ortografia das palavras. Observe-se o exemplo seguinte, relativo ao texto do aluno 5:

Figura 11 - Excerto da v1 de uma apreciação crítica (3.º ciclo de supervisão)

A mensagem transmitida pelo *cartoon*, está relacionada com a importância da cultura para os cidadões mundiais, pois só há conhecimento por causa que ele está registado em livros e documentos, e por isso é que o livro está no centro da imagem.

Efetivamente, o aluno em questão obteve apenas 1 ponto neste critério, uma vez que cometeu vários erros linguísticos, ao longo do seu texto. Por exemplo, no excerto transcrito, o estudante separou o sujeito do predicado com uma vírgula, para além de ter escrito incorretamente a palavra “cidadões” e a expressão “por causa de”.

Com a reescrita do texto, todos os alunos melhoraram a sua classificação neste critério: três atingiram o nível 5; sete obtiveram o nível 4; dois alcançaram o nível 3 e um subiu de nível 1 para nível 2.

Relativamente ao critério “extensão”, cinco alunos alcançaram o nível máximo, dois atingiram nível 4, seis conseguiram nível 3, seis obtiveram nível 2.

Após a reescrita do texto, seis alunos subiram um nível na sua classificação, cinco mantiveram a nota obtida anteriormente e dois alunos regrediram, em função da ultrapassagem do número limite de palavras.

Perante os resultados apresentados, é possível concluir os efeitos positivos do bilhete orientador na escrita dos alunos, tendo as classificações subido, de uma maneira geral, pelo menos, um nível, após a reescrita do texto.

3.2.3.3. Reflexão sobre os dados recolhidos

Tendo em consideração os dados recolhidos e analisados anteriormente, pode concluir-se que os estudantes:

- realizaram a planificação e utilizaram esses tópicos para redigir o texto;
- foram capazes de escrever um texto que cumprisse satisfatoriamente as marcas do género textual “apreciação crítica”;
- por vezes, esqueceram-se de apresentar devidamente o *cartoon* (título, autor, data);
- apresentaram, de uma maneira geral, um discurso formal e objetivo;
- realizaram a descrição e teceram comentários críticos ao *cartoon*, contudo, estes aspetos poderiam ter sido mais explorados, em alguns casos;
- selecionaram informação pertinente para comentar o objeto em análise;
- demonstraram originalidade nos comentários realizados;
- estabeleceram uma relação temática entre o *cartoon* e a matéria lecionada em aula, relativa à obra literária *Os Lusíadas*;
- discutiram a atualidade da mensagem transmitida;
- organizaram o texto em diferentes partes (introdução, desenvolvimento e conclusão);
- apresentaram, ainda, frases longas, com alguns erros de pontuação e de ortografia;
- na generalidade, revelam hábitos de revisão e reescrita textual pouco consistentes.

Neste 3.º ciclo supervisivo, o bilhete orientador não foi construído com o foco na procura de soluções para todas ou quase todas as problemáticas encontradas nas produções escritas, mas sim para alertar os estudantes acerca dos tópicos que mais necessitavam de intervenção.

O propósito desta adaptação à metodologia utilizada (bilhete orientador) foi atrair um maior número de alunos para a realização da reescrita do texto. De facto, a aparência mais curta do bilhete atraiu mais estudantes para a execução da atividade: no total de dezanove alunos que realizaram a 1.ª versão, treze reescreveram o seu texto, o que equivale a 68% dos alunos, número mais elevado de reescritas até então.

Tendo em conta o perfil da turma, esperava-se que as segundas versões apresentassem melhorias apenas nos aspetos sugeridos no bilhete orientador. Sem embargo, os resultados surpreenderam, uma vez que, ao realizarem a revisão do seu texto, alguns estudantes procederam a modificações em parâmetros que não foram analisados no bilhete. Isto sugere, a priori, que este pequeno grupo de alunos tenha desenvolvido competências no que à revisão e reescrita textual diz respeito, carecendo esta afirmação de mais tempo de trabalho. A título de exemplo, menciona-se o aluno A19 que recebeu um bilhete orientador direcionado, principalmente, para questões de correção da estrutura e coesão textuais, com uma breve referência à pertinência de uma informação mobilizada para comentar o *cartoon*. Após ter feito uma releitura do seu texto, implementou mudanças nos critérios mencionados no bilhete, mas também na introdução, na descrição do *cartoon* e na conclusão do texto.¹²

De modo geral, os resultados obtidos neste último ciclo de supervisão foram os mais promissores. O bilhete orientador demonstrou, uma vez mais, a sua eficácia, encaminhando os alunos para melhorias na sua escrita. A partir do momento em que tomaram consciência das áreas mais frágeis, os alunos procederam às devidas alterações nos seus textos. Conclui-se, assim, que o *feedback* centrado nas necessidades individuais de cada estudante, com recurso ao elogio e a orientações específicas para a reescrita, promoveu o aperfeiçoamento desejado das produções escritas.

¹² Para consultar a 1.ª e 2.ª versão da apreciação crítica do aluno A19, bem como o bilhete orientador que lhe foi dirigido, conferir Anexo 16.

3.3. Reflexão final

Numa fase final deste relatório, é impreterível refletir sobre o plano traçado e as aprendizagens dos estudantes, tendo em conta todos os dados recolhidos e analisados.

À primeira vista, os resultados obtidos no 3.º ciclo de supervisão foram melhores, relativamente ao 1.º e 2.º ciclo, desde logo, pelo facto de a maioria dos alunos ter apresentado um texto que correspondia ao género textual solicitado (apreciação crítica). Todavia, apresentar-se-á, em seguida, uma análise comparativa mais detalhada.

Decidiu-se comparar a evolução dos alunos do primeiro para o terceiro ciclo de supervisão, no que diz respeito à primeira versão dos textos. A comparação não será feita entre a segunda versão dos textos do 1.º e do 3.º ciclo, sobretudo, porque o número de alunos que realizou as atividades de reescrita, ao longo de todo o processo, foi inconstante, pelo que os resultados não seriam rigorosos e precisos. Assim, a comparação será estabelecida entre os resultados da primeira versão dos textos do primeiro e do terceiro ciclo, a fim de se compreender até que ponto as aprendizagens foram assimiladas pelos estudantes.

Os gráficos seguintes traduzem os resultados obtidos no primeiro parâmetro (género textual), no 1.º e no 3.º ciclo interventivo, respetivamente.

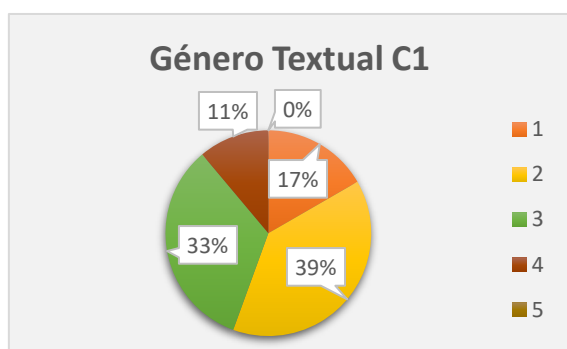


Gráfico 1 - Dados do critério "género textual" (1.º ciclo de supervisão)

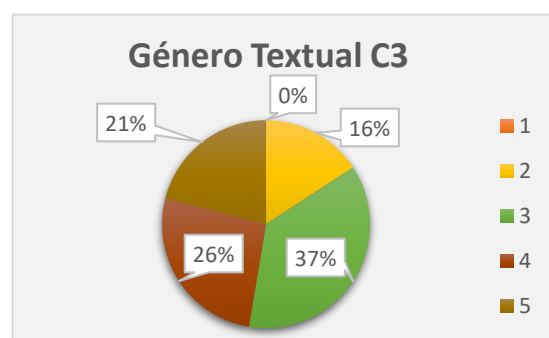


Gráfico 2 -Dados do critério "género textual" (3.º ciclo de supervisão)

Como se pode verificar, houve uma melhoria nos resultados deste parâmetro. Efetivamente, na 1.ª versão do 1.º ciclo superviso, 17% dos alunos (três em dezoito) obteve nível 1. Contrariamente, no 3.º ciclo interventivo, a classificação de nível 1 deixou de ter representação, tendo a percentagem de discentes com classificação positiva aumentado. Há ainda a registar que, no 3.º ciclo superviso, 21% dos alunos (quatro em dezanove) alcançou o nível máximo.

Considera-se que estas melhorias foram resultado dos procedimentos didáticos que prepararam a escrita propriamente dita, isto é, das atividades de pré-escrita aplicadas em aula. Destaca-se, a apresentação de um exemplo de uma apreciação crítica, no 2.º ciclo interventivo, realçando o modo como se constrói um comentário crítico, alicerçado num discurso valorativo que visa descodificar os sentidos do objeto em análise. Estas práticas contribuíram, desde logo, para a compreensão do género textual, o que potenciou os resultados dos alunos.

No que concerne ao segundo critério de avaliação (tema e pertinência), observe-se os gráficos seguinte, relativos ao 1.º e 3.º ciclo de investigação-ação, respetivamente.

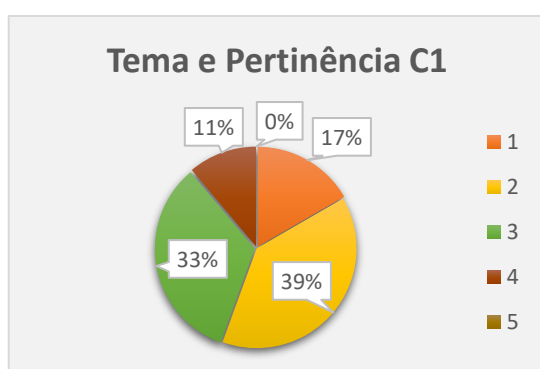


Gráfico 3 - Dados do critério "tema e pertinência" (1.º ciclo de supervisão)

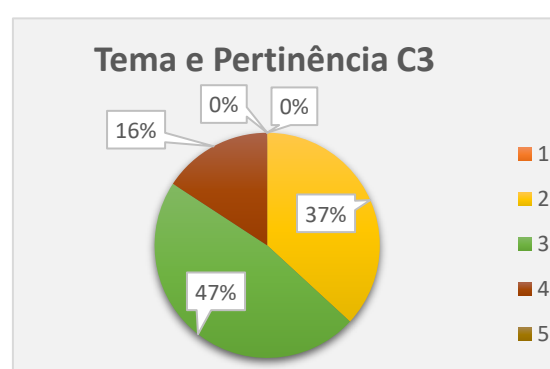


Gráfico 4 - Dados do critério "tema e pertinência" (3.º ciclo de supervisão)

Os gráficos anteriores revelam que o nível 1, atribuído a 17% dos estudantes, no 1.º ciclo, deixou de ter representação no 3.º ciclo. Constata-se, ainda, que o número de alunos com classificação de 3 pontos aumentou, por oposição à classificação de nível 2 que diminuiu a sua percentagem. Para além disso, verifica-se que o número de alunos a alcançar classificação de 4 pontos aumentou, o que comprova o trabalho mais preciso e eficaz dos alunos no que toca à seleção de informação para comentar o objeto em apreciação.

Acredita-se que os resultados anteriormente apresentados são resultado das orientações dadas aos estudantes, através do bilhete orientador, bem como das atividades de pré-escrita. Recorde-se que, no 2.º ciclo superviso, as classificações dos alunos, neste critério, sofreram desvalorização por erros graves na informação mobilizada para comentar a pintura. O problema foi solucionado com a explicação que lhes foi dirigida através do bilhete orientador, resultando em notas superiores na 2.ª

versão do texto. Para evitar que o erro se repetisse no 3.º ciclo, investiu-se em atividades de pré-escrita que direcionassem a análise dos estudantes num sentido mais adequado.

No que diz respeito ao critério “estrutura e coesão textual”, observe-se os gráficos seguintes.

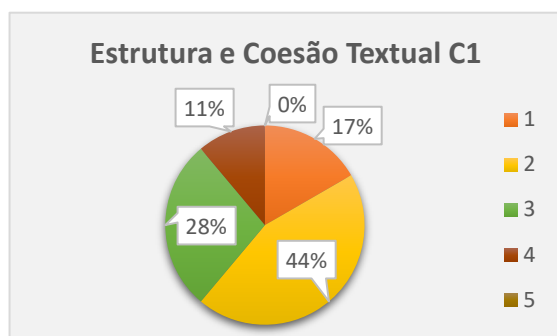


Gráfico 5 - Dados do critério "estrutura e coesão textual" (1.º ciclo de supervisão)

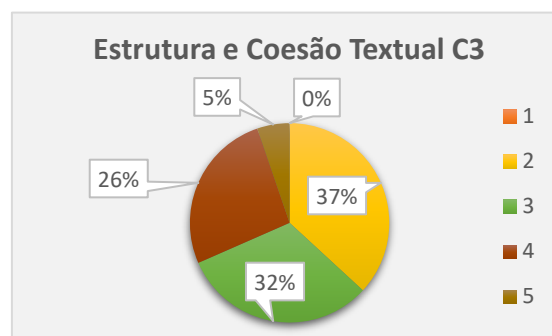


Gráfico 6 - Dados do critério "estrutura e coesão textual" (3.º ciclo de supervisão)

Efetivamente, as classificações relativas ao critério “estrutura e coesão textual” revelam uma melhoria significativa do 1.º para o 3.º ciclo de supervisão.

Em primeiro lugar, destaca-se que, no 1.º ciclo, 61% dos alunos teve classificação negativa: 44% obteve classificação de nível 2 e 17% de nível 1. Relativamente ao 3.º ciclo, a percentagem de classificações negativas diminuiu para 37%, sendo que o nível 1 deixou de ter representação no gráfico.

Em segundo lugar, realça-se que, no 3.º ciclo interventivo, as classificações de nível 3 e 4 aumentaram a sua percentagem, bem como a classificação de nível 5 que passou a ter uma representação de 5% no gráfico (correspondente a um aluno).

Julga-se que as melhorias reveladas neste parâmetro avaliativo resultaram, em grande parte, do trabalho feito pela professora titular da turma. Nos momentos dedicados ao estudo das obras literárias, a docente reservava alguns momentos da aula para trabalhar a interpretação textual e, dessa forma, solicitava aos estudantes que elaborassem respostas extensas para serem lidas e analisadas oralmente. Após escolher alguns alunos para fazer a leitura das suas respostas, a professora titular tecia comentários acerca dos aspetos que podiam ser melhorados no modo como a resposta estava estruturada. A maioria das vezes, os comentários da docente promoviam o uso de

marcadores discursivos e alertavam para a não repetição de vocábulos, sugerindo substituições nominais e pronominais dos mesmos.

A extensão das frases foi outra problemática que vinha a ser trabalhada, desde a aula zero. Nos bilhetes orientadores dirigidos aos discentes, procurou-se alertar para as implicações que esta situação tinha na coesão e na coerência do texto, dado que, frequentemente, uma frase correspondia a um parágrafo inteiro, apresentando várias ideias de forma confusa. Com efeito, as melhorias neste último ponto foram graduais, isto é, ao longo dos três ciclos, verificou-se que os alunos tinham cada vez mais cuidado para não cometerem o mesmo erro. A distribuição das classificações, apresentada no gráfico do 3.º ciclo, comprova isso mesmo.

Relativamente ao parâmetro “correção linguística”, atente-se nos gráficos que se seguem.

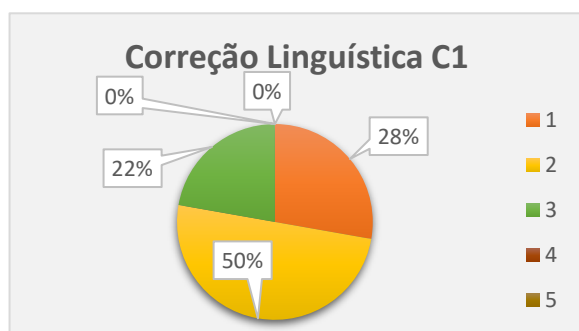


Gráfico 7 - Dados do critério "correção linguística" (1.º ciclo de supervisão)

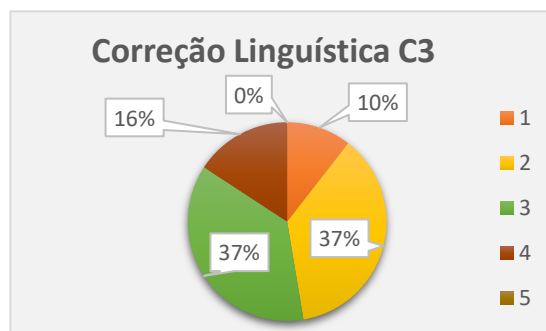


Gráfico 8 - Dados do critério "correção linguística" (3.º ciclo de supervisão)

Verifica-se que, no 1.º ciclo de investigação-ação, apenas 22% dos alunos conseguiu a classificação positiva (nível 3). Por outro lado, 50% obteve 2 pontos e 10% não conseguiu mais do que 1 ponto. Para além disso, constata-se que os níveis 4 e 5 não tinham representação no gráfico do 1.º ciclo supervisiivo.

Não obstante, no 3.º ciclo de supervisão, os níveis 1 e 2 baixaram a sua representatividade, correspondendo a 10% e 37%, respetivamente. A percentagem de alunos com nível 3 aumentou para 37% e o nível 4 passou a ter representação de 16%.

Apesar das melhorias verificadas, as principais falhas nesta área continuaram a ser a pontuação e a ortografia. Efetivamente, a colocação de vírgulas era um problema que abrangia quase todos os estudantes, sendo, por isso, necessário um trabalho persistente

e eficaz para solucionar esta questão. Os alunos tinham à sua disposição um documento na plataforma de trabalho *Microsoft Teams* acerca do uso correto da vírgula, no entanto, era evidente que não o consultavam com a devida frequência. Por esse motivo, numa das aulas da professora titular da turma, os alunos foram levados a copiar para o caderno diário todos os casos em que a vírgula devia e não devia de ser utilizada. O objetivo era que, sempre que surgissem dúvidas, os estudantes consultassem esse registo no caderno diário, evitando, assim, o erro constante nesta área.

Por fim, considere-se o critério “extensão”, cujos resultados do 1.º e do 3.º ciclo de supervisão serão expostos em seguida.

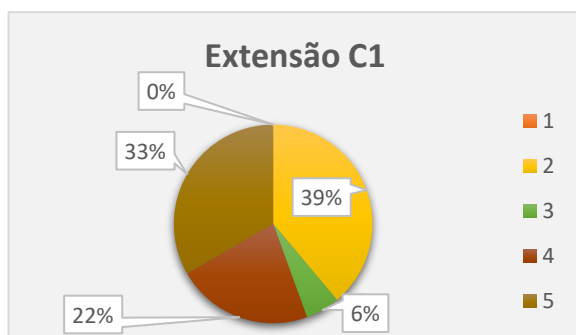


Gráfico 9 - Dados do critério "extensão" (1.º ciclo de supervisão)

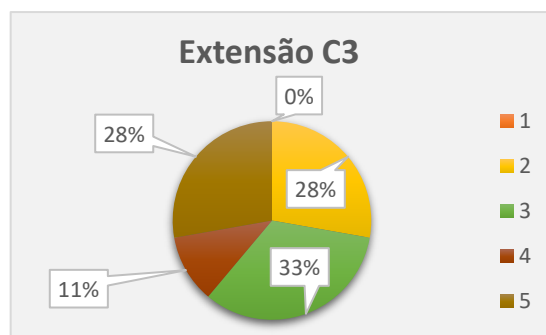


Gráfico 10 - Dados do critério "extensão" (3.º ciclo de supervisão)

Verifica-se que, no 3.º ciclo de supervisão, 28% dos estudantes obtiveram classificação negativa, sendo este valor inferior ao do 1.º ciclo. Todavia, as classificações de nível 4 e 5, em conjunto, também perderam pontos percentuais, pelo que o nível 3 foi o que obteve a percentagem mais elevada, com 32%. Isto deveu-se, essencialmente, ao facto de os alunos não atingirem o número de palavras estipulado, apresentando textos entre 160 e 190 palavras.

Por outro lado, as classificações negativas neste parâmetro representam ainda alunos que, apesar de terem redigido textos excelentes, no que respeita aos restantes critérios avaliativos, ultrapassaram, em larga escala, o número de palavras pré-estabelecido.

Tendo em conta os dados apresentados, concluiu-se que os alunos evoluíram positivamente nos parâmetros diretamente relacionados com a escrita, isto é, género textual, tema e pertinência, estrutura e coesão textual. Isto demonstra que as aprendizagens foram assimiladas devidamente e que o bilhete orientador surtiu efeitos

positivos na escrita dos estudantes. A referida metodologia permitiu direcionar o olhar dos alunos sobre os próprios erros, apontando para a necessidade de revisão e correção da 1.ª versão dos textos. O *feedback* escrito da professora não só guiou os estudantes na releitura crítica das suas produções escritas, como apresentou estratégias para o fazer. Deste modo, os discentes leram e reescreveram os seus textos com a ajuda da professora estagiária que, através do bilhete orientador, apontou o caminho para aquilo que devia ser melhorado, sem interferir diretamente no processo.

Há ainda a realçar a importância dos procedimentos didáticos que prepararam a escrita propriamente dita. Em primeiro lugar, estes procedimentos priorizaram a exemplificação aos alunos de apreciações críticas, através de vídeos e *PowerPoint*, elencando características e regras básicas para a sua execução. Em segundo lugar, atividades como o *brainstorming*, realizadas em grande grupo, permitiram monitorizar a informação selecionada pelos alunos para redigir o texto. Deste modo, os discentes não só assimilaram a estrutura da apreciação crítica, como efetuaram análises e descrições mais objetivas, para além de terem procurado construir comentários devidamente fundamentados, com presença de marcas valorativas ou depreciativas, e terem selecionado informação mais pertinente e adequada. Com efeito, verificou-se que os procedimentos didáticos desenvolvidos em aula como preparação para a escrita propriamente dita conduziram os alunos à compreensão do que era pretendido numa apreciação crítica, pelo que tiveram a sua “quota-parte” nas melhorias observadas.

A inclusão de tabelas de autoavaliação nos guiões de escrita foi uma estratégia complementar que encaminhou os estudantes na leitura dos seus textos, promovendo a reflexão acerca dos mesmos. Não obstante, foi com o bilhete orientador que as grandes mudanças se deram na escrita dos alunos.

Perante os dados recolhidos durante a investigação-ação implementada, os quais foram apresentados e analisados neste relatório, constata-se que bilhete orientador, apoiado por procedimentos didáticos com foco na preparação do processo de escrita, promoveu melhorias na escrita dos estudantes do 10.º F.

3.4. Inquérito por questionário

Decidiu-se que seria de máxima importância auscultar as percepções dos alunos sobre a metodologia utilizada, isto é, o bilhete orientador. Assim sendo, aplicou-se um inquérito por questionário relativo à percepção dos alunos sobre a importância da revisão e reescrita textual e sobre o tipo de *feedback* utilizado.

Apesar de ter sido elaborado no *Google Forms*, o questionário foi impresso e entregue aos alunos, na aula do dia 26 de maio, como forma de garantir que todos respondiam. As respostas eram anónimas, com o objetivo de obter total fidedignidade, e de curta duração, para que não ocupasse muito tempo da aula.

Todos os alunos presentes na aula responderam ao questionário, pelo que se obteve um total de 20 inquéritos respondidos. Segue-se a apresentação dos dados obtidos.

Relativamente à primeira questão [cf. figura 12], atinente ao gosto pela redação de textos, sete estudantes afirmaram que gostam de escrever, três responderam “mais ou menos”, nove asseguraram que não gostam de escrever e um respondeu “sim e não”, apresentando justificação para a sua resposta [cf. figura 13]. As justificações apresentadas pelos alunos que afirmaram não gostar de escrever basearam-se nos seguintes argumentos: «Nunca tive incentivo» [cf. figura 14]; «Não gosto de escrever pois sempre senti uma grande dificuldade em expressar-me».

Figura 12 – 1.ª questão do inquérito por questionário

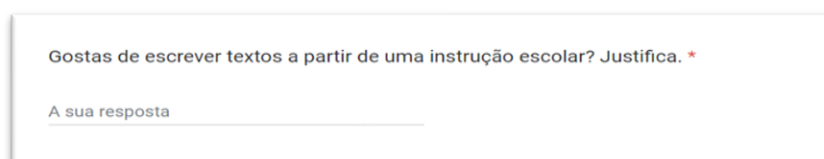
A screenshot of a Google Form question. The text of the question is "Gostas de escrever textos a partir de uma instrução escolar? Justifica. *". Below the question, there is a text input field with the placeholder text "A sua resposta".

Figura 13 - Exemplo de resposta à 1.ª questão do inquérito

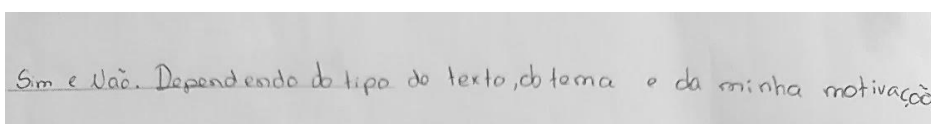
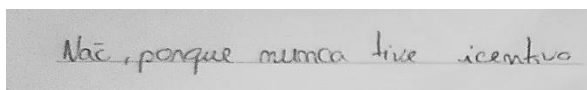
A handwritten response to the first question. The text is written in blue ink on a white background. It reads: "Sim e Não. Dependendo do tipo do texto, do tema e da minha motivação."

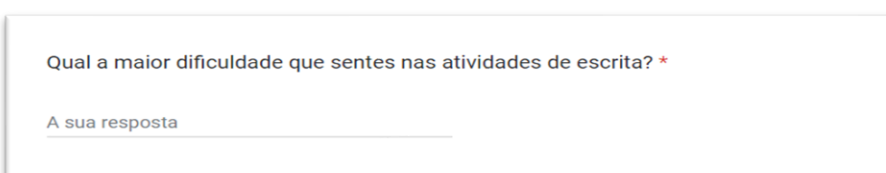
Figura 14 - Exemplo de resposta à 1.ª questão do inquérito



Não, porque nunca tive incentivo

No que concerne à questão 2 do inquérito [cf. figura 15], relativa às dificuldades sentidas na redação de textos, as respostas vão ao encontro das dificuldades detetadas nos textos que os alunos redigiram ao longo dos três ciclos supervisivos. Por conseguinte, os estudantes mencionaram os seguintes pontos: dificuldades em desenvolver o tema («não conseguir escrever o que quero dizer») [cf. figura 16]; problemas em ligar as frases com conectores; erros ortográficos e de pontuação (não saber onde colocar a vírgula) [cf. figura 17]; não saber organizar o texto.

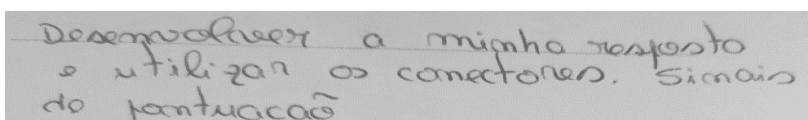
Figura 15 - 2.ª questão do inquérito por questionário



Qual a maior dificuldade que sentes nas atividades de escrita? *

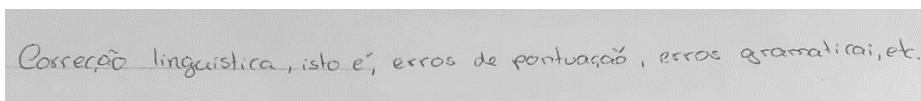
A sua resposta

Figura 16 - Exemplo de resposta à 2.ª questão do inquérito



Desenvolver a minha resposta e utilizar os conectores. Símbolos de pontuação

Figura 17 - Exemplo de resposta à 2.ª questão do inquérito



Correção linguística, isto é, erros de pontuação, erros gramaticais, etc.

No que diz respeito à terceira questão a resposta [cf. figura 18], relacionada com a utilidade dos comentários feitos no bilhete orientador, a resposta “sim” foi unânime. Alguns discentes referiram que os bilhetes escritos pela professora estagiária ajudaram a melhorar os seus textos e a sentir mais confiança quando escreviam: «Sim, ajudaram-me a escrever melhor os meus textos e a perceber onde tenho que melhorar»; «Sim, acho que é um bom método de estudo porque sei onde errei e para a próxima já não faço igual» [cf. figura 19].

Figura 19 - 3.ª questão do inquérito por questionário

Consideras que os comentários personalizados feitos pela professora estagiária *
te foram úteis?

A sua resposta _____

Figura 18 - Exemplo de resposta à 3.ª questão do inquérito

Sim, acho que é um bom método de estudo porque fico a saber onde errei e para a próxima já não faço igual.

A quarta questão prendeu-se com a aplicabilidade das sugestões feitas no bilhete orientador, isto é, se os alunos tinham em consideração as observações feitas em bilhetes anteriores no momento em que necessitavam de escrever novos textos, evitando, assim, cometer os mesmos erros. À semelhança do que aconteceu na questão três, todos os estudantes responderam “sim”, sendo que alguns apresentaram justificação para a sua resposta.

Figura 21 - 4.ª questão do inquérito por questionário

Aplicas as sugestões e/ou correções feitas anteriormente em textos que tens de escrever? *

Texto de resposta curta _____

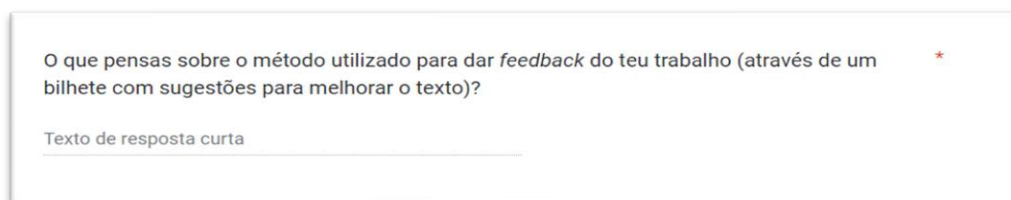
Figura 20 - Exemplo de resposta à 4.ª questão do inquérito

Sim, quando estou nos testes lembro-me do que a professora disse.

Quanto à quinta questão [cf. figura 22], todos os alunos responderam que gostavam do método utilizado (bilhete orientador), tendo alguns referido que, desta forma, conseguiam perceber facilmente onde erravam e como podiam melhorar o seu texto: «Eu gosto deste método porque assim sei logo o que está bem ou mal, e também porque

a professora dá sugestões para corrigirmos o texto»; «Acho que é bom para melhorarmos» [cf. figura 23].

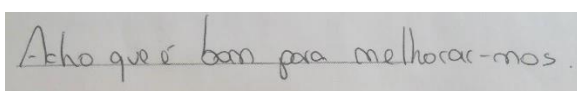
Figura 22 - 5.ª questão do inquérito por questionário



O que pensas sobre o método utilizado para dar *feedback* do teu trabalho (através de um bilhete com sugestões para melhorar o texto)? *

Texto de resposta curta

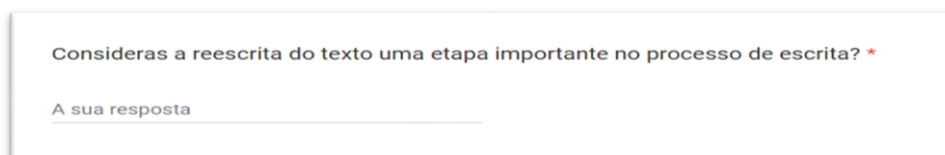
Figura 23 - Exemplo de resposta à 5.ª questão do inquérito



Acho que é bom para melhorar-mos.

No que concerne à sexta questão [cf. figura 24], relativa à avaliação da importância da reescrita de textos para os alunos, todos consideraram que esta era uma etapa importante. No entanto, houve alguns estudantes que, apesar de reconhecerem a sua importância, classificam-na como “desgastante”, “inútil” em alguns textos [cf. figura 25], e “cansativa”. Por outro lado, a maioria dos discentes revelou ter uma ideia positiva acerca da reescrita, referindo o seguinte: «permite corrigir os erros cometidos e não os voltar a cometer»; «Com a reescrita consigo tornar o meu texto muito melhor»; «É uma ferramenta muito importante para melhorar a escrita no geral»; «É uma boa técnica pois faz-me aprender com o erro para não o voltar a repetir»; «Ajuda a perceber os meus erros e melhorar, para a próxima não cometer os erros anteriores» [cf. figura 26].

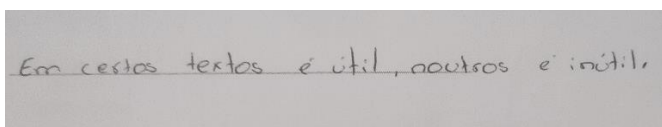
Figura 24 - 6.ª questão do inquérito por questionário



Consideras a reescrita do texto uma etapa importante no processo de escrita? *

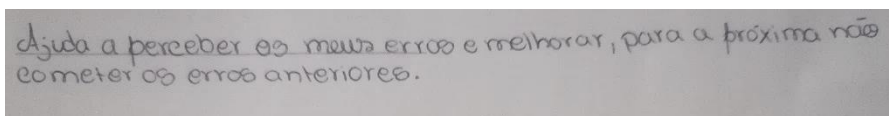
A sua resposta

Figura 25 - Exemplo de resposta à 6.ª questão do inquérito



Em certos textos é útil, noutros é inútil.

Figura 26 - Exemplo de resposta à 6.ª questão do inquérito



Ajuda a perceber os meus erros e melhorar, para a próxima não cometer os erros anteriores.

Relativamente à sétima questão [cf. figura 27] quando questionados sobre se sentiam motivação para reescrever um texto, doze estudantes responderam que “sim” e os restantes oito afirmaram que não se sentiam motivados para reescrever um texto, justificando da seguinte forma: «Não porque acho secante ter que escrever outra vez»; «Não, porque não muito gosto de escrever»; «Não, porque não me atrai e sinto dificuldades na escrita» [cf. figura 28]. Deste modo, verificou-se que, apesar de reconhecerem a importância da reescrita e de a considerarem uma ferramenta útil, uma parte dos alunos não sentia motivação para o fazer.

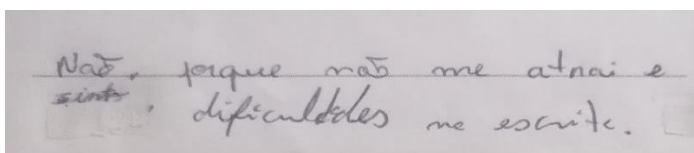
Figura 27 - 7.ª questão do inquérito por questionário



Sentes-te motivado para reescrever um texto? Justifica. *

Texto de resposta curta

Figura 28 - Exemplo de resposta à 7.ª questão do inquérito

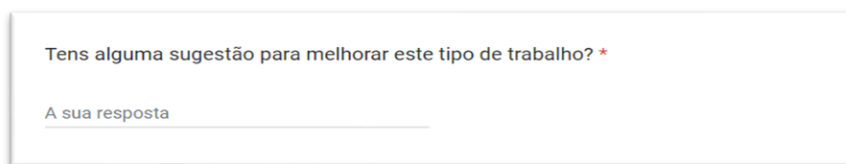


Não, porque não me atrai e sinto dificuldades na escrita.

Por fim, inquiriu-se os estudantes sobre sugestões para melhorar o método de trabalho ali desenvolvido [cf. figura 29]. No total de vinte alunos, apenas dois sugeriram a escolha de temas mais abertos/livres para as atividades de escrita, de modo a permitir «abordagens mais diferenciadas e criativas» [cf. figura 30]. Por outro lado, os restantes dezoito estudantes não apresentaram sugestões, referindo que gostaram do trabalho da forma como foi desenvolvido. Destacam-se, ainda, os seguintes comentários de dois alunos: “A professora Diana ajuda-nos muito com as sugestões que nos faz para melhorarmos os textos”; “Na minha opinião, o trabalho da professora tem sido bom,

pois de facto sinto que estou muito melhorar graças à professora”; «Não tenho sugestões porque gosto do método utilizado e ajuda-me».

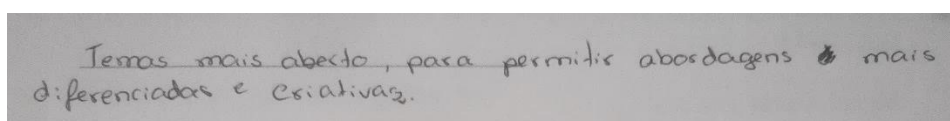
Figura 29 - 8.ª questão do inquérito por questionário



Tens alguma sugestão para melhorar este tipo de trabalho? *

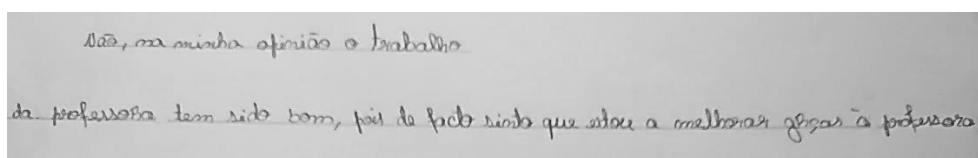
A sua resposta

Figura 30 - Exemplo de resposta à 8.ª questão do inquérito



Temas mais abertos, para permitir abordagens mais diferenciadas e criativas.

Figura 31 - Exemplo de resposta à 8.ª questão do inquérito



Não, na minha opinião o trabalho da professora tem sido bom, pois de facto sinto que estou a melhorar graças à professora.

Assim, perante os dados obtidos através do inquérito por questionário, constatou-se que, apesar de não apreciarem atividades de escrita e de reescrita, os discentes tomaram consciência da sua importância no processo de aprendizagem. Além disso, a professora titular da turma destacou a contribuição do trabalho realizado durante o estágio pedagógico para a melhoria da competência de escrita dos alunos, evidenciada nas classificações dos testes de avaliação, especialmente na elaboração de respostas extensas e nas atividades de produção textual correspondentes ao grupo III.¹³

Deste modo, após auscultar a opinião dos estudantes acerca metodologia utilizada, concluiu-se que não só entenderam a importância do *feedback*, como reconheceram o auxílio e acompanhamento que este método proporciona no processo de escrita.

¹³ Conferir anexo 17 para consultar as classificações das produções textuais dos testes n.º 3 e n.º 4, realizados no início e no final do 2.º período, respetivamente.

Conclusão

Este relatório final de mestrado apresenta um projeto de investigação-ação, com base num plano aplicado ao longo de três ciclos supervisivos, no âmbito da prática de ensino supervisionada. O plano de ação foi pensado para o contexto didático específico da turma 10.º F, que apresentava fragilidades inequívocas no domínio da escrita.

A área de intervenção tornou-se evidente após a análise dos resultados do teste diagnóstico, realizado pela professora titular da turma, bem como nas primeiras aulas assistidas pelo grupo de estágio. Os discentes revelaram, desde cedo, uma grande necessidade de apoio, orientação e acompanhamento na realização das tarefas de escrita, tanto de resposta curta como de resposta extensa, corroborando, assim, o diagnóstico inicial de fragilidades no domínio da escrita. Deste modo, tornou-se fundamental promover o desenvolvimento da escrita dos alunos do 10.º F, ambicionando a sua autonomia e competência neste domínio.

Tendo em consideração o perfil da turma e com base numa pesquisa teórica, estabeleceu-se o bilhete orientador como instrumento de *feedback* para conduzir os alunos à revisão e reescrita dos seus textos, promovendo um desempenho de maior competência neste contexto. Por um lado, o bilhete orientador satisfazia a necessidade de apoio e orientação dos alunos, através de um *feedback* claro e aprazível sustentado pelo reforço positivo do trabalho realizado. Por outro lado, permitia guiar os estudantes na releitura crítica dos seus textos, de modo que interiorizassem hábitos de revisão e reescrita, importantes para garantir a conformidade do texto. Ademais, esta estratégia possibilitava abranger o texto como um todo e intervir tanto em aspetos referentes ao conteúdo como em aspetos relativos à componente linguística e gramatical.

Neste sentido, pretendeu-se dar resposta à seguinte questão de partida: *De que forma uma metodologia interventiva individual e personalizada, como o bilhete orientador, seria eficaz no desenvolvimento de estratégias de revisão e reescrita textual, potenciando a escrita dos alunos?*

Numa primeira instância, considera-se essencial refletir sobre o impacto do *feedback* nas produções textuais dos alunos, o que permitirá abordar, simultaneamente, o quarto objetivo específico estabelecido para este projeto de I-A, apresentado na secção 3.1.1.

A avaliação do desempenho dos estudantes nas tarefas de escrita solicitadas ao longo dos três ciclos supervisivos deu-se através da análise da primeira e da segunda versão de cada texto redigido, bem como através da verificação da interferência do bilhete orientador nas mudanças executadas nos textos pelos discentes. Desde a primeira aplicação do bilhete orientador, no 1.º ciclo supervisivo, os resultados foram promissores, dado que os textos decorrentes das atividades de reescrita atendiam às sugestões feitas no bilhete, apresentando melhorias evidentes. Para além disso, quando comparado com o breve comentário aos textos dos alunos, usado na aula zero, verificou-se que o bilhete orientador apresentou vantagens, sobretudo pela sua clareza, orientação e interação mais personalizada.

Assim, foi possível confirmar os efeitos positivos da utilização do bilhete orientador no ensino-aprendizagem da escrita processual através da progressiva melhoria da qualidade das produções textuais, resultando em melhores classificações nos diferentes parâmetros avaliativos, como se constatou na secção 3.3. O bilhete orientador enquanto instrumento de *feedback* serviu, efetivamente, de guia orientador para a releitura crítica e subsequente reescrita dos textos.

Não obstante, durante este projeto de I-A, o bilhete orientador esteve associado a outras estratégias e abordagens pedagógico-didáticas que preparavam o processo de escrita dos alunos, nomeadamente atividades de pré-escrita. Logo, estas atividades tiveram um papel importante nas melhorias verificadas. Por conseguinte, surge a necessidade de refletir sobre as adaptações efetuadas na aplicação da metodologia de intervenção (bilhete orientador) e no modo de atuação da professora em iniciação.

Dada a pouca adesão dos alunos às tarefas de reescrita, procurou-se, inicialmente, encurtar o distanciamento temporal entre a entrega da 1.ª versão dos textos para correção e a receção do *feedback* da professora estagiária. Seguiu-se o investimento em abordagens pedagógico-didáticas que prepararam a escrita dos discentes, de modo a

clarificar as atividades, tendo em conta que a escrita era realizada autonomamente, em contexto extraescolar. Porém, estes ajustes não foram suficientes e, após alguma reflexão, percebeu-se que o bilhete orientador não estava a ser produtivo em determinados casos.

Para contornar o facto de, ao longo de um ciclo supervisivo, só existir um momento dedicado à escrita, que decorria fora da sala de aula, os bilhetes orientadores foram elaborados com mais pormenor, tornando-se muito extensos e, consequentemente, solicitando vários ajustes no texto. Contudo, se os alunos tinham consciência das suas dificuldades na escrita, ao receberem um bilhete longo que “exigia” várias adaptações ficavam desanimados e percecionavam aquela atividade não como uma reescrita, mas como uma redação de um novo texto. A este respeito, Dylan William (1999) alerta que, apesar dos efeitos positivos promovidos pelo *feedback*, o professor deve ter em atenção a quantidade e o tipo de informação que dá ao aluno. Por esse motivo, foram implementadas mudanças na estrutura do bilhete orientador, nomeadamente a redução da sua dimensão, focando um ou dois aspetos considerados essenciais. Esta adaptação tornou, de alguma forma, o bilhete orientador mais atrativo e obteve-se, no 3.º ciclo supervisivo, o número de reescritas mais elevado, ao longo de todo o percurso.

Por seu turno, o trabalho consistente em torno da apreciação crítica, no decorrer dos três ciclos de supervisão, permitiu estudar a evolução dos alunos dentro deste género textual. No final do ano letivo, os discentes foram capazes de redigir apreciações críticas satisfatórias, de acordo com as marcas de género e respeitando a temática do objeto em análise.

No que diz respeito ao inquérito por questionário dirigido aos estudantes, verificou-se que o *feedback* foi um instrumento fundamental na orientação para a superação das dificuldades e que o bilhete orientador se revelou uma estratégia eficaz no desenvolvimento de competências de escrita. Nas suas respostas, os alunos afirmaram que, apesar de considerarem a reescrita uma tarefa cansativa, as sugestões feitas no bilhete orientador contribuíram para a sua evolução na escrita.

Assim sendo, considerando o primeiro dos objetivos específicos deste projeto, concluiu-se que as atividades desenvolvidas, destinadas à prática da escrita, segundo o modelo de escrita processual, concorreram para a consciencialização dos alunos quanto à complexidade do processo de escrita, fazendo-os reconhecer a importância de todas as componentes a ele inerentes (planificação, textualização, revisão). Tendo a revisão textual sido o foco desta investigação, para além do recurso ao bilhete orientador, os guiões de escrita entregues aos discentes apresentavam tabelas de autoavaliação que serviam de guia na releitura avaliativa, permitindo a verificação da conformidade do texto antes da sua entrega.

No que concerne ao segundo objetivo, relativo à correção de comportamentos específicos, promovendo, assim, a otimização das produções textuais, observaram-se efeitos positivos, confirmados pela progressiva melhoria das classificações nos testes de avaliação. Todavia, acredita-se que, devido à sua complexidade, a escrita deve ser trabalhada de forma sistemática e, neste sentido, é compreensível que as problemáticas detetadas inicialmente não tenham sido solucionadas na sua totalidade. Para além disso, o projeto de investigação-ação levado a cabo foi de curta duração, tendo os primeiros meses de aulas sido de observação, pelo que o plano de ação traçado só foi colocado em prática no início do 2.º período letivo, em janeiro de 2021.

Relativamente ao terceiro objetivo específico, atinente ao desenvolvimento de autonomia e competência quanto à revisão e reescrita de textos, verificou-se que, no 3.º ciclo supervisivo, as produções textuais reescritas de alguns estudantes apresentaram mudanças em parâmetros que não constavam no bilhete orientador. Isto leva a crer que este grupo de discentes se tornou capaz de ir além das sugestões feitas, não dependendo exclusivamente do bilhete orientador para proceder a alterações no seu texto, manifestando, assim, autonomia nas suas práticas de revisão e reescrita textual. Por outro lado, a grande maioria dos estudantes revelou dependência nestas tarefas, pelo que teria sido necessário mais tempo de trabalho para confirmar ambas as situações.

Desenvolver um projeto de investigação-ação com foco no domínio da escrita foi uma tarefa exigente, mas gratificante, sobretudo pelos resultados satisfatórios que foram

alcançados. Por seu turno, os desafios enfrentados ao longo de todo o processo permitiram refletir sobre a teoria e a prática, proceder a adaptações na metodologia aplicada e adquirir uma perspectiva diferente da realidade escolar. No geral, a prática de ensino supervisionada possibilitou a aquisição e o aprofundamento de conhecimentos fundamentais para a prática docente futura.

Em contrapartida, o pouco tempo letivo dedicado à escrita constituiu um entrave ao desenvolvimento da investigação, visto que as atividades de produção textual não eram supervisionadas pela professora estagiária. O número de alunos que participava nas tarefas foi também uma limitação, no que toca à recolha de material para a investigação-ação em curso, já que os dados recolhidos dependeram da colaboração dos discentes nas tarefas.

Quanto à área de estudo deste projeto de investigação-ação, é necessário ainda fazer um grande investimento na promoção da escrita processual, com recurso à revisão e reescrita de textos, mostrando a sua importância no desenvolvimento de competências de escrita nos discentes. O investimento terá de ser feito pelos docentes, promovendo a realização deste tipo de atividades em aula.

Seria também importante promover a reescrita de texto em grupo, de modo que todos os alunos se envolvessem nas tarefas, aprendendo uns com os outros. Talvez, desta forma, os estudantes se sentissem mais motivados e se empenhassem mais, retirando benefícios do trabalho colaborativo.

Neste projeto de investigação-ação, teria sido interessante explorar as potencialidades do bilhete orientador por fases, de modo a solicitar várias versões do texto até se chegar à versão final, com base no modelo de Fuzer (2012), apresentado no segundo capítulo deste relatório. Julga-se que esta teria sido uma forma de intervenção mais profícua e eficaz, na medida em que se evitaria a tendência para a resolução das várias problemáticas de um texto em simultâneo, uma prática que se adivinha pouco produtiva.

No que concerne ao bilhete orientador, sendo este uma forma em estudo, as suas estruturas léxico-gramaticais que estabelecem uma relação dialógica entre professor

(no papel de leitor e assistente) e aluno (no papel de interlocutor) foram testadas durante esta investigação-ação, a fim de avaliar os seus efeitos. A forma de interação por meio de um bilhete com estas características suscitou alguma curiosidade, mas rapidamente permitiu a aproximação entre professora estagiária e estudantes. Verificou-se que os alunos reagiram positivamente à receção de *feedback* do seu trabalho e que isso desencadeou melhorias nas suas produções escritas. Por conseguinte, considera-se que o bilhete orientador é um instrumento de interação eficaz no processo de ensino-aprendizagem de produção escrita e, num futuro próximo, pretende-se aplicar esta estratégia a outros géneros textuais, de modo a confirmar a sua eficácia.

Referências Bibliográficas

Amor, E. (1994). *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*. 2ª edição.

Lisboa: Texto Editora. ISBN: 972-47-0437-8

Antunes, S., & Silva, A. (2016). Perceções dos alunos sobre a escrita: Escrever na escola e fora da escola. In *V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa ; V Fórum Ibero-Americano de Literacias* . (pp. 45-54). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação.

Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Textos de educação: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. & Carvalho, J. (2005). Desafios: para quem escreve, para quem ensina a escrever. In J. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva, & J. Pimenta (Orgs.), *A Escrita na escola, Hoje: Problemas e Desafios* (pp.181-190). Universidade do Minho.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.ª ed).

Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

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

Barnett, M. A. (1989). Writing as a Process. *The French Review*, 63(1), 31–44.

<http://www.jstor.org/stable/394684>

Batista, J. de F., Gonçalves, A. C. T., Zydek, M. T., & Krewer, E. (2022). A revisão textual como forma de avaliação reflexiva e construção interativa entre professor e aluno.

Olhar De Professor, 25, 1–17. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16268.004>

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita.

In J. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva, & J. Pimenta (Orgs.), *A Escrita na escola, Hoje: Problemas e Desafios* (pp. 11-26). Universidade do Minho.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_3_1_aprend_ens_escr_leit_1/331_1_30_pontosvista_ensaprend_expescrita_acamps.pdf

Carvalho, J. (2001). O ensino da escrita. In F., Sequeira, J. Carvalho, & A. Gomes (Org.), *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da*

Escrita (pp.73-92). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

<http://hdl.handle.net/1822/481>

Carvalho, J. (2001). O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências. In SILVA, Bento Duarte da; ALMEIDA, Leandro S., ed. lit. *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 6, Braga, 2001: actas*”. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2001. ISBN 972-8098-87-1. vol. II. p. 143-150. <https://hdl.handle.net/1822/534>

Carvalho, J. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Universidade do Minho.

Instituto de Educação e Psicologia.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18254>

Carvalho, J. (2011). Escrever para aprender - contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, 7(19), 219-237. <http://hdl.handle.net/1822/18252>

Carvalho, J. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI: (re)configurando um velho objeto escolar. *Anais do SIELP* 2(1), 1-15.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21956>

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

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos de la enseñanza de la expresión escrita.

Comunicación, lenguaje y educación, Madrid, 6, 63-80.

Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela*, 46, pp. 5-22.

Cassany, D., & García del Toro, A. (1999). *Recetas para escribir*. San Juan de Puerto Rico: Playor.

<https://dokumen.pub/qdownload/recetas-para-escribir.html>

Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito* (8.ª ed., vol. 108). Graó. (p.50-51)

Catarino, A., Felicíssimo, A., & Castiajo, I. (2021). *Sentidos 10: Português – 10º ano*.

Edições ASA.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355- 379.

DGE. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.

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

DGE. (2018). *Aprendizagens essenciais*. Ministério Da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf

Dias, P.A. (2011). *Práticas de Avaliação Formativa na Sala de Aula: Regulação e Feedback*. Lisboa: Universidade Aberta,. [Dissertação de mestrado]. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2107>

Dias, P.; Santos, L. (2006). Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback. Charneca da Caparica: AREA.

Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente de língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 27-34). Cadernos de Formação de Professores, n.º 2.

Duarte, R. & Rodrigues S. V. (coords.) (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/dificuldadesdosalunos sintese.pdf>

Duarte, I. M., Rodrigues, S., Machado, A. P., Guedes, M. M., & Toriz, M. H. (2016). A escrita escolar para expressão de conhecimentos e aprendizagens: um caso em estudo. In *V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa ; V Fórum Ibero-*

Americano de Literacias . (pp. 219-232). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação.

Escola Secundária de Paredes. (2014). *Projeto Educativo da Escola Secundária de Paredes 2014-2017*. [Documento institucional]. Autor.

Fiad, R. S. (2006). *Escrever é reescrever*. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG, 61 p. (Alfabetização e letramento). <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/04/Col Alf.Let .11 Escrever Reescrever.pdf>

Fiad, R. S. (2009). Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organon*, 29(46). <https://doi.org/10.22456/2238-8915.39740>

Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna*. Edições Asa.

Flores, A. M. (2009). *O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação à distância*. Brasil: Universidade do Sul de Santa Catarina. <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>

Flower, L.; Hayes, J. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. College Composition and Communication, vol.32, n.4. https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing.p.365-387.

Fonseca, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, (1), 223-251. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf>

Fonseca, F. I., Santos, A., Vilela, G., Duarte, I. M., Cabral, M., Santos, O. & Figueiredo, O. (1994). *Pedagogia da Escrita. Perspetivas*. Porto Editora.

Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa De Educação*, 28(1), 171–199. <https://doi.org/10.21814/rpe.7056>

Fuentes, D. A. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. In *Actas CEDELEQ IV*, 33-46. Universidad de Salamanca y UQÀM.

- Fuzer, C. (2012). Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Revista Letras*, 22(44), 213-245. <https://doi.org/10.5902/2176148512198>
- Fuzer, C. (2014). Ateliê de textos: (re)invenção e (re)escrita de histórias no ensino básico. *Revista da Anpoll*, 37(1), 56-79. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i37.772>
- Fuzer, C., Weber, T. (2012). Um passo de cada vez. A (re)escrita em resposta a feedbacks no processo ensinoaprendizagem de produção textual. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 13(2), 36–60. <https://doi.org/10.26512/les.v13i2.21316>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hayes, John R.; Flower, Linda S. 1986. Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41 (10): 1106-1113. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. F., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*, Vol. 1. Disorders of first-language development; Vol. 2. Reading, writing, and language learning (pp. 176–240). Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/238712338_Cognitive_processes_in_revision
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Loukas, A. (2007). *What Is School Climate?* *NAESP*, 5 (1), 1-3. [https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf](https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership%20Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf)
- Menegassi, R. J., Gasparotto, D. M. (2016). Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínios De Linguagem*, 10(3), 1019–1045. <https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-13>
- MEC. (2014). *Programa e metas curriculares de português ensino secundário*. Ministério da Educação e Ciência.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa metas curriculares_p_ortugues_secundario.pdf

Murray, D. M. (2013). *The craft of revision*. Wadsworth Cengage Learning. <https://dokumen.pub/the-craft-of-revision-fifth-anniversary-edition-5nbsped-9780840028853-0840028857.html>

Niza, I., Segura, J., Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Novo Programa de Português*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pereira, L. Á., Aleixo, C., Cardoso, I. & Graça, L. (2010). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. M. Rogers, & A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research*. (pp.58-70). Routledge.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (Coords.). (2013). *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos*. UA Editora – Universidade de Aveiro.

Pereira, M. O. (2012). *Ambiente de feedback, orientação para o feedback e promoção de comportamentos proativos*. Lisboa: ISCTE. [Dissertação de mestrado].

<http://hdl.handle.net/10071/6153>

Pimenta, R., & Rodrigues, S. (2020). Formação contínua de professores portugueses no contexto do ensino-aprendizagem da expressão escrita: estudo preliminar. *Debates em Educação*, 12(Esp), 220-245. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp220-245>

Pinto, M. da G. L. C. (2009). *Linguagem ao vivo*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pinto, M. da G. L. C. (2013). Importância da revisão na escrita. In V. C. Casseb Galvão (Org.), *Língua Portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas: Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (pp. 353-362). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70119/2/77173.pdf>

Pinto, M. da G. L. C. (2017). Da revisão na escrita: uma gestão exigente requerida pela relação entre leitor, autor e texto escrito. *Revista Observatório*, 3(4), 488–517.

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/105053/2/197942.pdf>

Rebelo, J. A. da S., Sousa, C. S. G. de, Inácio, M. da C., Vaz, J. L. P., Festas, M. I. F., & Oliveira, A. L. de. (2014). O Programa de Escrita SRSD e a sua Adaptação para um Estudo em Escolas de Coimbra. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 31-51.

https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_2

Rets, N., Pivneva, S., Pasiukova, O., Zolotareva, S., Abalyan, Z., & Khutova, E. (2022). Eficácia das técnicas de ensino de línguas estrangeiras: Fornecimento de feedback como forma de corrigir erros de escrita. *Revista EntreLinguas*, 8(esp.1), e022022.

<https://doi.org/10.29051/el.v8iesp.1.16934>

Rodrigues, S. (2014). A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10, 397-411.

Ruiz, E. M. S. D. (1998). *Como se corrige redação na escola*. 2v. [Tese de doutoramento] Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1586702>

Santos, L. & Dias, S. (2006). Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback. *Actas do ProfMat2006*. Lisboa: APM.

Sene, M. G. (2017). *Escrita e reescrita textual: a importância da refacção no ensino médio*. Coruja: Folhetim Acadêmico de Letras – UERJ, Ano 3, n. 02.

Serafini, M. T. (1989). *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo.

https://www.academia.edu/36445940/Como_escrever_Textos_Serafini

Simões, A. S. L., & Sapeta, A. P. G. A. (2018). Entrevista e Observação. Instrumentos Científicos em Investigação Qualitativa. *Revista Investigacion Cualitativa* 1 (1), 44-57.

William, D. (1999). Formative assessment in mathematics. *Equals: mathematics and Special Educational Needs*, 5(3), 8-11.

Williams, R. L. (2013). *Preciso saber se estou indo bem: Uma história sobre a importância de dar e receber feedback* [Recurso eletrônico] (A. E. de tradução de Moura Filho, Trad.). Sextante. <https://img1.wsimg.com/blobby/go/e5717ba3-3236-4813-821c-e1598c44c220/downloads/Preciso%20saber%20estou%20indo%20bem.pdf?ver=1706056649285>

Anexos

Anexo 1

Guião de escrita do texto expositivo do ciclo zero de supervisão

Nome: _____

Escrita

Texto expositivo

- I. Recorda a cantiga “Levad’, amigo, que dormides as manhanas frias” (página 42 do manual).
- II. Elabora uma breve exposição, com um mínimo de 180 e um máximo de 230 palavras, sobre a **variedade do sentimento amoroso** presente nas cantigas de amigo “Ai fals’amig’e sem lealdade” e “Levad’, amigo, que dormides as manhanas fria”.

Na tabela que se segue, irás encontrar os aspetos que deves incluir na tua exposição. Utiliza a coluna da direita para planificar o teu texto.



Planificação		
✓ Introdução: identificação do tema a tratar		
✓ Desenvolvimento	○ Estado de espírito do sujeito poético: - <i>Ai fals’amig’e sem lealdade</i> - <i>Levad’, amigo, que dormides as manhanas fria</i>	
	○ Caracterização do destinatário do poema: - <i>Ai fals’amig’e sem lealdade</i> - <i>Levad’, amigo, que dormides as manhanas fria</i>	
	○ Relação entre os intervenientes da cantiga: - <i>Ai fals’amig’e sem lealdade</i> - <i>Levad’, amigo, que dormides as manhanas fria</i>	
✓ Conclusão adequada ao tema e aos aspetos mencionados.		

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

- Respeito pelo gênero textual (texto expositivo) e pelo tema proposto;
- Referência de todos os aspectos pedidos na instrução;
- Organização da informação em diferentes partes (introdução, desenvolvimento, conclusão);
- Cumprimento das normas de construção de parágrafos;
- Uso de um vocabulário adequado e diversificado;
- Utilização correta dos sinais de pontuação;
- Respeito pelo número de palavras estipulado.

Anexo 2

Rubrica de avaliação do texto expositivo – ciclo zero de supervisão

Rubrica de avaliação do texto expositivo					
Critérios	Níveis de desempenho				
	5	4	3	2	1
Género/Formato Textual [Texto expositivo]	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto expositivo), assegurando os seguintes aspetos: - uma introdução, onde identifica o tema a tratar; - um desenvolvimento, onde apresenta os aspetos pedidos na instrução; - uma conclusão adequada ao tema.		Escreve um texto de acordo com o género/formato textual (texto expositivo), mas não contempla todos os aspetos mencionados na instrução OU a conclusão não é adequada.		Escreve um texto em que as marcas do género/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com a de outros géneros/formato.
Tema e Pertinência da Informação	Trata todos os tópicos apresentados, assegurando: - a mobilização de informação diversificada e pertinente; - a progressão da informação de forma coerente; - o recurso a um vocabulário e registo de língua adequado ao desenvolvimento do tema.		Trata todos os tópicos apresentados na instrução e, embora com falhas, recorre a informação pertinente, assegura a progressão da informação e usa vocabulário adequado. OU Trata a maioria dos tópicos apresentados e, de um modo geral, recorre a informação pertinente, assegura a progressão da informação e usa vocabulário adequado.		Não respeita a instrução quanto o tema proposto. Escreve um texto com reduzida eficácia argumentativa, revelando falhas significativas na informação mobilizada. O vocabulário não é adequado ao desenvolvimento do tema e a progressão da informação não decorre de forma coerente.
Estrutura e Coesão Textuais	Escreve um texto bem estruturado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: - apresenta um texto constituído por diferentes partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), devidamente articuladas entre si; - marca, corretamente, os parágrafos; - usa processos de		Escreve um texto estruturado de forma satisfatória, mas com algumas falhas relativas a mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas		Escreve um texto pouco coeso e estruturado, não recorrendo a mecanismos suficientes para garantir a coesão textual.

Estrutura e Coesão Textuais	Escreve um texto bem estruturado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: - apresenta um texto constituído por diferentes partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), devidamente articuladas entre si; - marca, corretamente, os parágrafos; - usa processos de articulação interfrásica; - recorre a cadeias de referência adequadas, através de substituições nominais e pronominais adequadas; - garante conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	Escreve um texto estruturado de forma satisfatória, mas com algumas falhas relativas a mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	Escreve um texto pouco coeso e estruturado, não recorrendo a mecanismos suficientes para garantir a coesão textual.
Correção linguística	Respeita as convenções de escrita, relativamente à: - pontuação; - ortografia (entre 0 a 4 erros); - morfologia; - sintaxe; - léxico (não comete impropriedade lexical).	O texto apresenta falhas pontuais em todos os aspetos de avaliação ou falhas graves em um deles. Entre 5 a 10 erros.	O texto apresenta falhas contínuas e significativas. Mais de 11 erros.
Aspetos gráficos	O texto apresenta: - respeito pelas margens; - caligrafia legível; - translineação correta; - papel com apresentação limpa e organizada.	O texto apresenta falhas pontuais num dos aspetos em avaliação neste parâmetro ou falhas graves num deles.	O texto não evidencia respeito pelas margens. A caligrafia é totalmente ou quase ilegível. A folha apresenta-se desorganizada e com rasuras. A translineação é elaborada da maneira errada, na maior parte dos casos.
Extensão	Escreve um texto que cumpre a extensão textual referida na instrução: entre 200 a 350 palavras.	Escreve um texto entre 160 a 190 palavras ou entre 360 a 380 palavras.	Escreve um texto com menos de 150 palavras ou com mais de 390.

Anexo 3

Tabela de classificações dos textos expositivos do ciclo zero de supervisão

Aluno	Gênero Textual		Tema e Pertinência		Estrutura e Coesão		Correção Linguística		Extensão	
	V1	V2	V1	V2	V1	V2	V1	V2	V1	V2
A1	3	4	3	4	3	4	3	4	3	2
A2	2	-	2	-	2	-	1	-	2	-
A3	3	-	3	-	3	-	3	-	3	-
A4	3	-	3	-	4	-	3	-	5	-
A5	Não entregou o texto									
A6	Não entregou o texto									
A7	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-
A8	Não entregou o texto									
A9	4	-	4	-	4	-	3	-	2	-
A10	3	-	3	-	3	-	3	-	5	-
A11	2	-	2	-	2	-	1	-	4	-
A12	4	5	3	4	3	4	3	4	2	2
A13	3	3	2	3	2	3	2	3	3	4
A14	4	5	4	5	4	5	4	4	3	2
A15	3	-	2	-	2	-	1	-	4	-
A16	Não entregou o texto									
A17	Não entregou o texto									
A18	1	-	1	-	1	-	2	-	3	-
A19*	3	4	3	4	3	4	2	3	4	4

Legenda	
	Não realizou
	Melhorou o resultado
	Piorou o resultado
	Manteve o resultado
*	Aluno com dislexia

Anexo 4

Exemplo de um texto expositivo v1 e v2 – ciclo zero de supervisão

1.ª versão

Nas cantigas de amigo existe uma grande variedade do sentimento amoroso.

Na composição poética "Levad', amigo, que dormides as manhanas frias", numa primeira parte, o sujeito lírico encontra-se feliz e apaixonado ("Beda m'and'eu" e "Tôdas as aves do mundo d'amor cantavam"), enquanto que na segunda parte o sentimento predominante é a tristeza pois o amor "acabou" ("tolhestes os ramos" e "serastes as fontes").

Contudo, no poema "ai fals' amig' e sem lealdade" a donzela encontra-se revoltada e enganada ("ca doutra sei eu já bem por certo") pelo seu amigo que é caracterizado como mentiroso, traidor e manhoso ("Amigo fals' e muit' encoberto" e "do gram mal e de sabedoria").

Concluindo, nestas cantigas, o sujeito de enunciação, a donzela, expressa o seu amor e as suas variedades pelo amigo.

2.ª versão

Nas cantigas de amigo existe uma grande variedade de sentimentos como o amor, a felicidade e a tristeza.

O amor é o tema de maior parte destas cantigas, como conseguimos observar no poema "Levad', amigo, que dormides as manhanas frias". Onde, numa primeira parte, o sujeito lírico encontra-se feliz e apaixonado ("Beda m'and'eu" e "Tôdas as aves do mundo d'amor cantavam"), já na segunda parte o sentimento predominante é a tristeza, pois o amor "acabou" ("tolhestes os ramos" e "serastes as fontes").

Na cantiga "ai fals' amig' e sem lealdade" a donzela encontra-se revoltada e enganada ("ca doutra sei eu já bem por certo") pelo seu amigo caracterizado como mentiroso, traidor e manhoso ("Amigo fals' e muit' encoberto" e "do gram mal e de sabedoria").

Concluindo, em grande parte destas composições poéticas, o sujeito de enunciação, a donzela, expressa o seu amor pelo amigo. Porém vários sentimentos podem estar presentes nestas cantigas desde a saudade, a insegurança, a incerteza e o ciúme até à paixão e felicidade.

Anexo 5

Guião de escrita da apreciação crítica do 1.º ciclo de supervisão

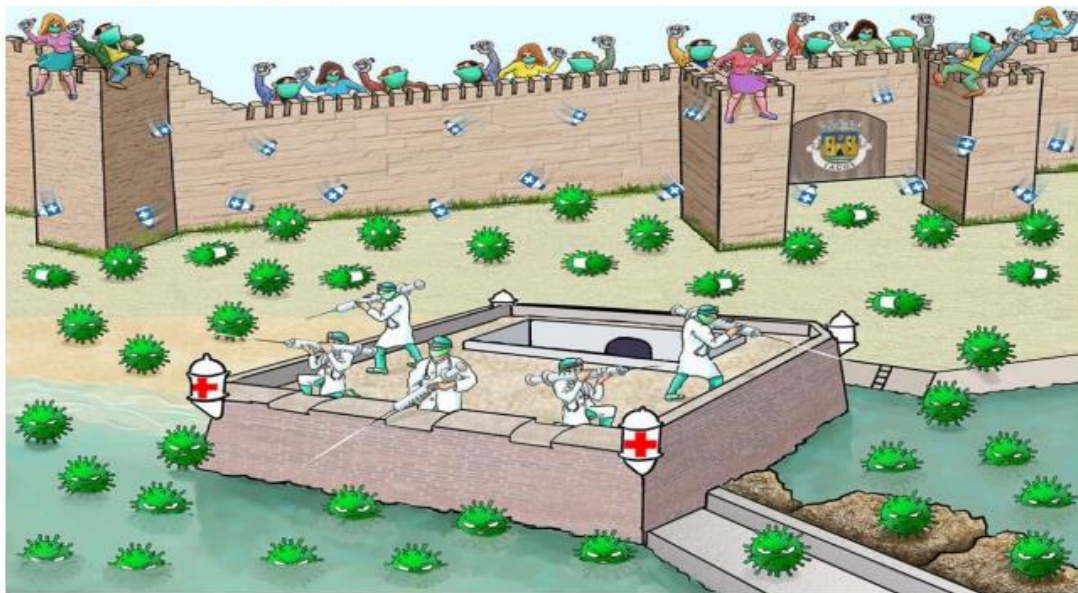
Nome: _____

Escrita

Apreciação crítica de um *cartoon*

Num texto bem estruturado, com um mínimo de 200 e um máximo de 350 palavras, faz a apreciação crítica do *cartoon* abaixo apresentado.

- i. Na tabela que se segue, irás encontrar os aspetos que deves incluir na tua apreciação. Utiliza a coluna da direita para planificares o teu texto.



<https://www.sulinformacao.pt/2020/06/confinando-o-cartoon-sobre-a-pandemia-que-lagos-premiou/>

Informações:

- * **Título** - Distanciamento social
- * **Autor** - Camille Bobeau
- * Venceu o 3.º lugar no concurso "Lagos em casa com humor"
- * Publicado no site *Sul Informação*

Planificação	
✓ Introdução: apresentação do objeto de apreciação (título, autor, local, outras informações)	
Desenvolvimento • Descrição da imagem, destacando elementos significativos da sua composição (<u>discurso redigido na 3.ª pessoa</u>); • Comentário crítico, fundamentando devidamente a apreciação, sustentada por elementos presentes no <i>cartoon</i> (<u>expressões valorativas, adjetivação</u>);	
✓ Conclusão: síntese da apreciação, referindo o objetivo da imagem.	

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 evenly spaced horizontal grey lines across its entire width, typical of notebook or primary school paper. There are no margins, text, or other markings present.

Parâmetros	Sim	Não
Respeitei o gênero textual (apreciação crítica).		
Descrevi a imagem, destacando os seus elementos constitutivos.		

Realizei um comentário crítico, com recurso a expressões valorativas positivas ou negativas.		
Organizei a informação em diferentes partes (introdução, desenvolvimento, conclusão).		
Cumpri as normas de construção de parágrafos.		
Utilizei um vocabulário adequado e diversificado.		
Usei corretamente os sinais de pontuação.		
Respeitei o número de palavras estipulado.		
Relei o texto e corriji os erros que detetei.		

Anexo 6

Rubrica de avaliação da apreciação crítica – 1.º, 2.º e 3.º ciclos de supervisão

Rubrica de avaliação da apreciação crítica				
Critérios	Níveis de desempenho			
	5	4	3	2
Género/Formato Textual [Apreciação crítica]	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de apreciação crítica), assegurando os seguintes aspetos: - elabora uma descrição da imagem, destacando elementos significativos da sua composição; - apresenta um comentário crítico, devidamente fundamentado; - avalia o objeto e toma uma posição; - elabora uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos, referindo o objetivo da imagem; - utiliza um discurso valorativo ou depreciativo, conforme a opinião que pretende manifestar (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito); - escreve na 3.ª pessoa gramatical.		Escreve um texto de acordo com o género/formato textual (texto de apreciação crítica), refere o objeto em análise e elabora um comentário crítico, mas apresenta falhas evidentes em 3 aspetos considerados fundamentais neste parâmetro (a descrição é vaga, OU não toma uma posição, OU não apresenta argumentos que fundamentem a apreciação, OU a conclusão não é adequada OU não escreve o texto na 3.ª pessoa gramatical).	
Tema e Pertinência da Informação	Respeita, sem desvios, a instrução dada quanto ao tema proposto e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando: - a mobilização de aspetos diversificados e pertinentes, tanto no que diz respeito à descrição da imagem como ao comentário crítico; - a progressão da informação de forma coerente; - o recurso a um vocabulário e registo de língua adequado ao desenvolvimento do tema.		Respeita, sem desvios, a instrução quanto ao tema proposto, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Respeita, com alguns desvios, a instrução dada quanto ao tema proposto, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.	Não respeita a instrução quanto o tema proposto. Escreve um texto com reduzida eficácia argumentativa, revelando falhas significativas na informação mobilizada para descrever e comentar a imagem. O vocabulário não é adequado ao desenvolvimento do tema e a progressão da informação não decorre de forma coerente.

Estrutura e Coesão Textuais	Escreve um texto bem estruturado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: - apresenta um texto constituído por diferentes partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), devidamente articuladas entre si; - marca, corretamente, os parágrafos; - usa processos de articulação interfrásica; - recorre a cadeias de referência adequadas, através de substituições nominais e pronominais adequadas; - garante conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	Escreve um texto estruturado de forma satisfatória, mas com algumas falhas relativas a mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	Escreve um texto pouco coeso e estruturado, não recorrendo a mecanismos suficientes para garantir a coesão textual.
Correção linguística	Respeita as convenções de escrita, relativamente à: - pontuação; - ortografia (entre 0 a 4 erros); - morfologia; - sintaxe; - léxico (não comete impropriedade lexical).	O texto apresenta falhas pontuais em todos os aspetos de avaliação ou falhas graves em um deles. Entre 5 a 10 erros.	O texto apresenta falhas contínuas e significativas. Mais de 11 erros.
Aspetos gráficos	O texto apresenta: - respeito pelas margens; - caligrafia legível; - translineação correta; - papel com apresentação limpa e organizada.	O texto apresenta falhas pontuais num dos aspetos em avaliação neste parâmetro ou falhas graves num deles.	O texto não evidencia respeito pelas margens. A caligrafia é totalmente ou quase ilegível. A folha apresenta-se desorganizada e com rasuras. A translineação é elaborada da maneira errada, na maior parte dos casos.
Extensão	Escreve um texto que cumpre a extensão textual referida na instrução: entre 200 a 350 palavras.	Escreve um texto entre 160 a 190 palavras ou entre 360 a 380 palavras.	Escreve um texto com menos de 150 palavras ou com mais de 390.

Anexo 7

Tabela de classificações das apreciações crítica do 1.º ciclo de supervisão

Aluno	Género Textual		Tema e Pertinência		Estrutura e Coesão		Correção Linguística		Extensão	
	V1	V2	V1	V2	V1	V2	V1	V2	V1	V2
A1	3	-	3	-	3	-	3	-	2	-
A2	2	-	2	-	1	-	1	-	4	-
A3	3	4	4	4	3	4	3	4	2	1
A4	3	-	3	-	3	-	2	-	3	-
A5	2	-	2	-	2	-	1	-	4	-
A6	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-
A7	1	-	1	-	1	-	1	-	2	-
A8	Não entregou o texto									
A9	4	5	4	5	4	4	3	4	5	5
A10	3	4	3	3	3	4	2	3	5	5
A11	2	-	2	-	2	-	2	-	4	-
A12	3	4	3	4	3	4	2	4	4	4
A13	2	3	2	3	2	3	1	2	2	3
A14	4	5	3	4	4	4	3	4	2	2
A15	2	-	2	-	2	-	2	-	5	-
A16	3	-	3	-	2	-	2	-	5	-
A17	1	-	1	-	2	-	2	-	5	-
A18	1	-	1	-	1	-	1	-	2	
A19*	2	3	2	3	2	3	2	3	5	3
A20	Não entregou o texto									

Legenda	
-	Não realizou
	Melhorou o resultado
	Piorou o resultado
	Manteve o resultado
*	Aluno com dislexia

Anexo 8

Exemplo de uma apreciação crítica do 1.º ciclo de supervisão – v1, BO e v2

1.ª versão

Este cartaz tem o título de "Distanciamento Social" e a sua autora é Camille Robeau. Posicionou-se no 3.º lugar do concurso "Ler e escrever em casa com humor", publicação no site do jornal "O Dia da Informação".

Num primeiro plano, conseguimos ver o que podemos considerar ser médicos ou enfermeiros. Estes apresentam seringas de tamanhos desproporcionais, que estão a usar para se defender. A defesa é feita de acordo com o ataque praticado por criaturas nocivas de aspeto maligno. Por último, conseguimos ver também um grupo de pessoas com máscaras, no topo da muralha. Podemos perceber que estão a afastar as criaturas com o que parece ser frascos de medicamentos.

Vários aspetos indicam que este cartaz representa a luta que se tem realizado contra o covid. Um exemplo é o possível simbolismo de, no cartaz, tal como na vida real, as pessoas na área da medicina são os primeiros a reagir e a combater. Se assumirmos que estes seres representam o vírus, esta constatação é bastante plausível.

Tal como no capítulo 115, da Crónica de D. João I, a população encontra-se cercada e, então, a mesma luta-se para combater quem a cerca. Em ambas as situações, o povo ultrapassa quaisquer medos e recios que sintam e decidem ajudar o máximo que podem.

Por fim, este são os aspetos que me levam a acreditar que este cartaz ilustra esta batalha contra o vírus.

Bilhete orientador

Parabéns pelo teu texto! Consegueste cumprir todos os aspetos pedidos na planificação e respeitaste a estrutura pretendida num texto deste género (apreciação crítica). A tua descrição está muito boa. Referes todos os pormenores, analisando o que é visível num primeiro e num segundo plano. Mencionas as cores que se destacam e constatas que determinados objetos têm um tamanho invulgar. Para além disso, apresentas uma correta distribuição dos parágrafos, o que facilita a leitura do teu texto. Contudo, gostava de te fazer algumas sugestões para aperfeiçoares o texto e torná-lo ainda melhor. O que te parece?

Por exemplo, no segundo parágrafo, o que achas de reformular a primeira frase, tornando-a mais formal? Evita o discurso na 1.^a pessoa do singular ou do plural e dá preferência ao discurso na 3.^a pessoa do singular no presente do indicativo. Para além disso, penso que dever substituir o marcador discursivo "Por último", por transmite a ideia de que estás a finalizar o texto. Procura outro marcador que se adegue ao contexto em questão.

Observa a linha 12 do teu texto. Sugiro-te que realizasses alguns ajustes à tua frase, por exemplo, colocar um referente, para que se compreenda do que estás a falar. Nessa mesma frase, o que achas de substituir "as pessoas na área da medicina" por um sinónimo? Desta forma, serias mais breve e poupavas palavras. Concordas?

No penúltimo parágrafo, deves sublinhar o nome da obra, uma vez que estás a escrever à mão (no computador, seria em *italico*). Nesse mesmo parágrafo, tem atenção à concordância entre as palavras: "poro" e os verbos que a ele se referem, bem como entre o quantificador e os nomes que se seguem.

Por último, sugiro-te que explores um pouco mais o objetivo da imagem, na conclusão do texto.

Aguardo para ler a tua apreciação crítica reescrita, já com os ajustes feitos.

Bom trabalho!

Beijinhos,
professora Diana!

2.ª versão

Este cartoon tem o título de "Distanciamento Social" e a sua autora é Camille Bobeau. Posicionou-se no 3.º lugar do concurso "Logos em casa com humor", publicado no site do jornal *Sul* Informação.

Num primeiro plano, é possível observar o que podemos presumir ser médicos ou enfermeiros. Estes apreendem seringas de tamanhos desproporcionais, que estão a usar para se defenderem. A defesa é necessária devido ao ataque praticado por criaturas assustosas de aspeto maligno. Em último plano, conseguimos distinguir também um grupo de pessoas com máscaras, no topo da muralha. Podemos perceber que estão a afugentar as criaturas com o que parece ser frascos de medicamentos.

Vários aspetos indicam que este cartoon representa a luta que se tem realizado contra o covid. Um exemplo disto é o possível simbolismo de, no cartoon, tal como na vida real, a medicina ser a primeira a reagir e a combater. Se assumirmos que estes seres representam o vírus, esta constatação é bastante plausível.

Tal como no capítulo 115 da *Crónica de D. João I*, a população encontra-se cercada e, então, a mesma une-se para combater quem a cerca. Em ambas as situações, o povo ultrapassa quaisquer medos e receios que sinta e decide ajudar o máximo que pode.

Em suma, estes aspetos levam a acreditar que o cartoon ilustra a batalha contra o vírus covid-19. Desta forma, representa a resistência e esforço que tanto a população como a medicina têm feito para pôr um fim a esta pandemia.

Anexo 9

Diapositivos do PowerPoint relativos à tarefa de escrita do 2.º ciclo de supervisão

Regras de análise:

- **Identificar a pintura:**

- Título/Tema (religioso, mitológico, histórico, retrato, «cena de género», paisagem);
- Técnica (aguarela, guache, pastel, fresco, têmpera, óleo...)/ Suporte (papiro, pergaminho, papel, parede, madeira, tela, acrílico...);
- Data/Local de produção;

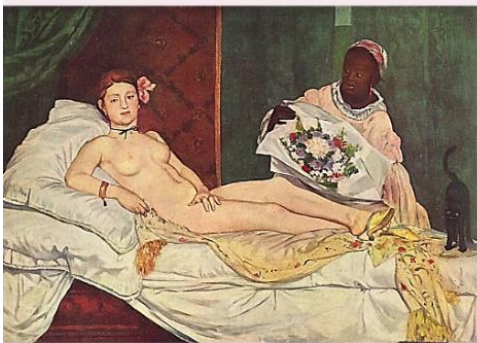
- **Discriminar os elementos representados e as suas interrelações:**

- Conteúdo (personagens principais e secundárias – atitudes e trajas; paisagem; plantas; animais; edifícios; outros elementos);
- Forma (planos; cores dominantes – quentes ou frias; zonas de luz e sombra; estilo figurativo, abstrato...).

- **Interpretar/Descodificar a pintura:**

- Sentido simbólico; intenções do autor.

Exemplo de uma apreciação crítica de uma obra de arte



Olympia é uma das obras mais conhecidas de Édouard Manet (1832-1883), célebre pintor francês, considerado um dos precursores da arte moderna. Pintado a óleo, sobre uma tela, o quadro representa um nu feminino, num espaço interior. Foi pintado em 1865 e encontra-se, atualmente, no Museu d'Orsay, em Paris.

O quadro de Manet remete-nos para o interior de uma alcova, onde se encontram duas mulheres: uma, jovem e desnuda, recosta-se sobre as almofadas da cama desfeita e fixa o espectador. A outra, negra e completamente vestida, aparenta ser uma criada. Traz na mão um ramo de flores e, pela atitude, parece apresentá-lo à jovem patroa, a quem certamente se destina.

Aos pés da cama, encontra-se um gato preto, de olhos brilhantes e dorso arqueado. Na obra, predominam os tons frios e o desenho de traço rigoroso. O brilho da seda do lenço desdobrado sob a modelo realça a textura dos lençóis, acentuando o contraste entre a pele branca da jovem e a tez escura da criada negra.



Ao olhar o quadro, o público viu-se perante uma mulher completamente despida, que o fitava com olhar desafiador. Não é apenas um “nu artístico” mas a representação de uma mulher real. Tratava-se, pois, de uma cena de bordel! As chinelas, a flor e a fita preta tornavam ainda mais obscena a nudez da modelo; o ramo de flores sugeria o cliente que, fisicamente ausente do quadro, assim era evocado; aos pés da cama, o gato preto, de pelo eriçado, apresenta uma conotação sexual explícita. A obra tinha, pois, todos os ingredientes para chocar a moral burguesa e despertar sentimentos de condenação e repúdio. Este artista tivera a ousadia de despir uma mulher real, de expor uma faceta escondida e reprovável da sociedade parisiense. Em suma, Manet subvertera um tema académico (o corpo humano nu), inventado pelos gregos e valorizado pelo Renascimento, transportando-o para a realidade crua do presente.

314 palavras

Anexo 10

Guião de escrita da apreciação crítica do 2.º ciclo de supervisão

Nome: _____

Escrita

Apreciação crítica (obra de arte)

1. Num texto bem estruturado, com um mínimo de 200 e um máximo de 350 palavras, elabora uma apreciação crítica da pintura de Henry Thomson, *Rapariga junto a uma fonte*, abaixo apresentada.
 - 1.1. Procede à **planificação** do teu texto, respondendo aos tópicos da tabela que se segue.



Autor: Henry Thomson
Título: *Rapariga junto a uma fonte*
Data: século 19
Técnica: pintura a óleo
Suporte: tela

O texto deve incluir:	Planificação
• Apresentação breve do objeto de apreciação (título/tema, autor, data, técnica/suporte).	
• Descrição da imagem, destacando elementos significativos da sua composição (conteúdo - personagens, atitudes, vestuário, cenário, objetos; forma – planos, cores, luz/sombra ...)	
• Apresentação do comentário crítico com recurso a adjetivos e juízos de valor, baseado em argumentos e exemplos (sentido simbólico, intenções do autor devidamente fundamentados)	
• Avaliação global do objeto e reforço do posicionamento crítico.	

Nota: O texto deve ser coeso e coerente, não apresentar erros ortográficos e fazer uso de vocabulário diversificado. Deves ter em atenção a extensão frásica e a delimitação de parágrafos.

[illegible]

Nota: O texto deve ser coeso e coerente, não apresentar erros ortográficos e fazer uso de vocabulário diversificado. Deves ter em atenção a extensão frásica e a delimitação de parágrafos.

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 evenly spaced horizontal grey lines across its entire width, typical of notebook or school paper. The lines are uniform in thickness and color, providing a guide for handwriting. There are no margins, text, or other markings on the page.

Nome: _____

1.3. Após cumprires todas as etapas, deves preencher a tabela de autoavaliação que se segue, à medida que relês a tua apreciação crítica. Caso verifiques que existem aspetos que não cumpriste ou que podes melhorar, deves fazê-lo antes de entregares o texto.

Parâmetros	Sim	Não
Planifiquei o texto, de acordo com os tópicos sugeridos.		
Respeitei o género textual (apreciação crítica).		
Apresentei adequadamente o objeto de apreciação (pintura): título/tema, autor, data, local, técnica utilizada.		
Descrevi a pintura, destacando elementos significativos da sua composição, tanto ao nível do conteúdo (personagens, atitudes, cenários), como da forma (planos, cores, luz/sombra).		
Realizei um comentário crítico, com recurso a expressões valorativas positivas ou negativas.		
Retirei o sentido global da obra (mensagem).		
Organizei a informação em diferentes partes (introdução, desenvolvimento, conclusão).		
Cumpri as normas de construção de parágrafos.		
Utilizei um vocabulário adequado e diversificado.		
Usei corretamente os sinais de pontuação.		
Respeitei o número de palavras estipulado.		
Reli o texto e corriji os erros que detetei.		

Anexo 11

Exemplo de um bilhete orientador redigido no 2.º ciclo de supervisão

[...],

Obrigada por enviares o teu texto antes do prazo estabelecido, és sempre um aluno exemplar!

Verifiquei que a tua descrição foi ao encontro dos aspetos que colocaste na tabela de planificação. De facto, essa etapa é importantíssima para conferir organização ao texto. Para além disso, achei muito interessante a informação que apresentaste acerca do autor da obra. Isso demonstra que fizeste uma pesquisa aprofundada.

Porém, observa a primeira frase do texto, na qual apresentas a pintura. Será que destacas corretamente o título do quadro? Não seria mais adequado colocá-lo em itálico? O facto de escreveres no computador permite que o faças. Corrige-o, sim?

No segundo parágrafo, será que a primeira frase está pontuada corretamente? Será que a vírgula deve surgir depois de “Thomson”, tal como a colocaste?

Um aspeto que deves ter em atenção é a marcação dos parágrafos. Uma vez que escreves no computador, deves assinalá-los de forma mais evidente. Concordas?

Recorda-te que uma das características da apreciação crítica é o discurso formal que apresenta um ponto de vista distanciado face ao objeto em análise e, por isso, é preferível não usares a 1.ª pessoa do singular (“eu”). Podes optar pela escrita na 3.ª pessoa do singular ou na 1.ª pessoa do plural, no presente do indicativo. Revê este aspeto no teu texto, sim?

Efetivamente, destacas as cores da imagem e referes os diferentes objetos presentes na pintura, contudo, ficou em falta a interpretação desses elementos. Recordas-te de que na planificação te era solicitado um tópico referente ao comentário crítico, onde deverias explorar os sentidos da imagem? O que achas de melhorar este aspeto? O texto ficaria mais completo, não te parece?

No último parágrafo, cuidado com a colocação das vírgulas. Será que a frase não é muito extensa e, por isso, torna-se mais difícil pontuá-la corretamente? Para ser mais fácil corrigires isto, recorre ao *Microsoft Teams* e lê o documento disponibilizado sobre a utilização da vírgula.

Acredito que depois de realizares estes ajustes, o teu texto ficará muito melhor! Aguardo para ler a 2.ª versão do texto, já com estes aspetos corrigidos.

Continua com o bom trabalho!

Beijinhos,
professora Diana!

Anexo 12

Tabela de classificações das apreciações críticas do 2.º ciclo de supervisão

Aluno	Género Textual		Tema e Pertinência		Estrutura e Coesão		Correção Linguística		Extensão	
	V1	V2	V1	V2	V1	V2	V1	V2	V1	V2
A1	4	5	4	5	5	5	4	5	4	3
A2	2	-	2	-	2	-	1	-	2	-
A3	4	5	4	5	4	5	3	4	5	5
A4	3	4	3	4	3	4	3	4	5	5
A5	2	-	2	-	2	-	2	-	3	-
A6	4	-	3	-	3	-	2	-	5	-
A7	2	-	2	-	2	-	2	-	2	-
A8	3	-	2	-	2	-	1	-	3	-
A9	4	5	3	4	4	5	3	4	4	3
A10	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
A11	3	-	2	-	2	-	1	-	2	-
A12	2	4	2	4	3	4	3	4	1	5
A13	3	3	3	3	3	4	3	4	3	5
A14	3	4	3	4	3	4	3	4	4	5
A15	3	-	2	-	2	-	2	-	3	-
A16	Não entregou o texto									
A17	2	-	2	-	3	-	1	-	3	-
A18	Não entregou o texto									
A19*	3	3	3	3	2	3	2	3	3	4
A20	3	-	3	-	2	-	2	-	5	-
A21#	2	-	2	-	2	-	2	-	1	-

Legenda	
-	Não realizou
	Melhorou o resultado
	Piorou o resultado
	Manteve o resultado
*	Aluno com dislexia
#	Aluna de origem brasileira

Anexo 13

Exemplo de uma apreciação crítica do 2.º ciclo de supervisão – v1 e v2

1.ª versão

Rapariga junto a uma fonte é uma obra do pintor Henry Thomson, do século XIX. Na sua pintura a óleo, vemos uma figura feminina de pele pálida.

Ela está vestida com um vestido vermelho e azul da época e também está descalça. Numa mão a rapariga segura um cântaro e com a outra apoia-se num rochedo. Atrás da jovem podemos avistar árvores e, no plano de fundo, uma casa rural.

Este quadro remete para uma das demais funções que eram dadas às mulheres na Idade Média, encher água no riacho como mostra na imagem. A mulher está em destaque pois foi pintada com cores claras, em oposição às cores escuras da floresta.

Em suma, o artista ilustra o papel da mulher no séc. XIX.

2.ª versão

Rapariga junto a uma fonte é uma das obras de maior destaque de Henry Thomson, célebre pintor inglês. Pintado a óleo, sobre uma tela, o quadro representa uma jovem mulher num espaço exterior. Esta obra foi produzida no século XIX.

De facto, o quadro de Thomson remete para um cenário rural, onde se encontra uma jovem mulher descalça, de pele clara, cabelos da cor do carvão, vestida com uma roupa da época, um vestido de cor vermelha e azul com detalhes brancos.

Na mão, a rapariga segura um cântaro que, possivelmente, utiliza para encher água do riacho que se encontra aos seus pés. Enquanto se inclina para apanhar água do riacho, a jovem apoia-se num rochedo. À sua volta, observam-se árvores, logo, é provável que esteja numa floresta. Para além disso, ao fundo da imagem, é possível ver-se uma casa rural.

Nesta obra predominam os tons frios, sendo que esta mulher está realçada, uma vez que foi pintada a cores quentes e mais claras. É perceptível o destaque da rapariga na pintura. O vestido de cores vivas e a sua pele branca como a neve sobressaem numa paisagem mais fria e sombria, havendo, por isso, mais sombras, já que a luz está centrada na jovem.

Ao olhar o quadro, o público vê-se perante uma figura feminina a tentar apanhar água com o seu cântaro. Esta representação pode referir-se às funções que a mulher desempenhava na sociedade do século XIX, pois, naquela época, quando o homem ia trabalhar, a mulher ficava em casa a fazer os trabalhos domésticos, desde cuidar dos filhos, a cozinhar e limpar, até ir buscar água à fonte.

Em suma, esta pintura apresenta com simplicidade um pouco da realidade feminina daquela época. Ao usar tons escuros, o artista destaca a beleza da jovem, que sobressai no meio da natureza.

Anexo 14

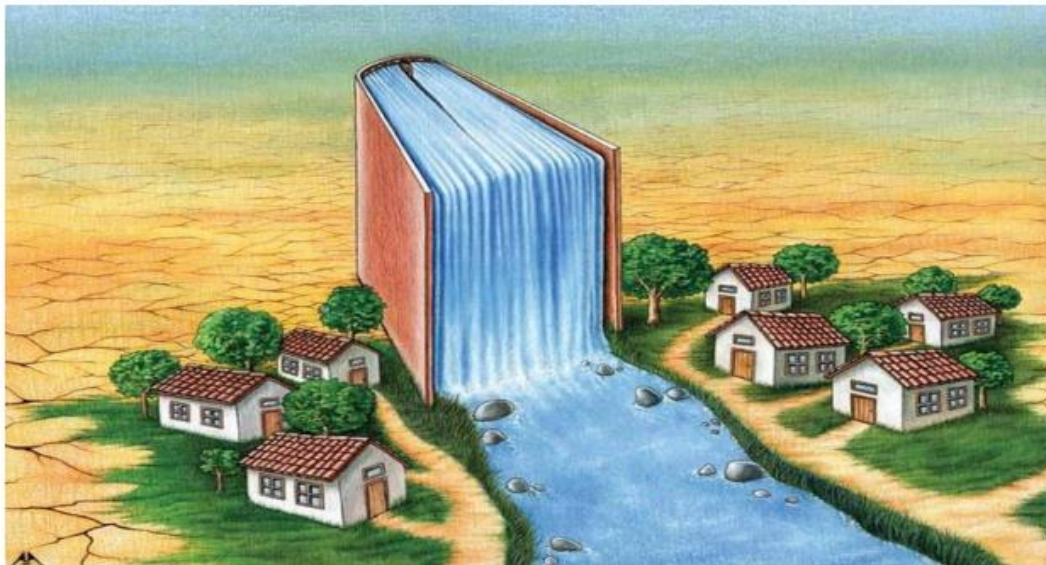
Guião de escrita da apreciação crítica do 3.º ciclo de supervisão

Nome: _____

Escrita

Apreciação crítica (*cartoon*)

Observa com atenção o *cartoon*.



Askin Ayrançioğlu, *Book*, 2021. Disponível em:
<https://www.irancartoon.com/site/daily/cartoon/book-askin-ayrançioğlu-turkey-2>

1. Elabora uma **apreciação crítica**, com um mínimo de 200 e um máximo de 350 palavras, a propósito do *cartoon* apresentado.

O teu texto deve incluir os seguintes aspetos:

- ✓ **Descrição** objetiva da imagem, destacando elementos significativos da sua composição;
- ✓ **Comentário crítico**, fundamentando devidamente a tua apreciação e utilizando um discurso valorativo;
- ✓ **Avaliação global** da imagem e reforço do posicionamento crítico.

1.1. Preenche a tabela que se segue, de modo a construíres o teu comentário crítico do *cartoon*, de acordo com os tópicos sugeridos.

Situação descrita no <i>cartoon</i>	
Análise da linguagem não verbal (planos, cores, formas, simbologia dos objetos representados)	
Intenção comunicativa (sentido global do <i>cartoon</i> , mensagem que pretende transmitir ao espectador)	
Atualidade da mensagem	

Nota: O texto deve ser coeso e coerente, incluir um vocabulário diversificado e não apresentar erros ortográficos (consultar um dicionário em caso de dúvida, por exemplo, o *Príberam*). Deves ter em atenção a extensão das tuas frases e a sua pontuação, sobretudo, no que diz respeito à colocação de vírgulas (ver o documento sobre o uso da vírgula, disponível no *Teams*). Para além disso, não te esqueças de delimitar, de forma clara, os teus parágrafos e de cumprir o número de palavras estipulado.

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 evenly spaced horizontal grey lines across the entire width of the page, typical of notebook or legal stationery. There are no margins, text, or other markings present.

Nome: _____

1.3. Após cumprires as etapas da planificação e da textualização, deves preencher a tabela de autoavaliação que se segue, à medida que relês a tua apreciação crítica. Caso verifiques que existem aspetos que não cumpriste ou que podes melhorar, deves fazê-lo antes de procederes à entrega do teu texto.

Parâmetros	Sim	Não
Planifiquei o texto, de acordo com os tópicos sugeridos.		
Respeitei o género textual (apreciação crítica).		
Apresentei adequadamente o objeto de apreciação (<i>cartoon</i>): título, autor, data.		
Descrevi a imagem, destacando elementos significativos da sua composição, tanto ao nível do conteúdo (objetos representados, cenário), como da forma (planos, cores, luz/sombra).		
Realizei um comentário crítico, com recurso a expressões valorativas positivas ou negativas.		
Retirei o sentido global do <i>cartoon</i> (mensagem transmitida) e discuti a sua atualidade.		
Organizei a informação em diferentes partes (introdução, desenvolvimento, conclusão).		
Cumpri as normas de construção de parágrafos.		
Utilizei um vocabulário adequado e diversificado.		
Usei corretamente os sinais de pontuação.		
Respeitei o número de palavras estipulado.		
Reli o texto e corriji os erros que detetei.		

Anexo 15

Tabela de classificações das apreciações críticas do 3.º ciclo de supervisão

Aluno	Género Textual		Tema e Pertinência		Estrutura e Coesão		Correção Linguística		Extensão	
	V1	V2	V1	V2	V1	V2	V1	V2	V1	V2
A1	5	5	4	5	5	5	4	5	2	1
A2	3	-	2	-	2	-	2	-	2	-
A3	4	5	3	4	4	5	4	5	5	5
A4	5	5	3	4	4	5	3	4	5	5
A5	3	-	2	-	2	-	1	-	3	-
A6	4	-	3	-	4	-	3	-	3	-
A7	2	3	2	3	2	3	1	2	2	3
A8	3	-	2	-	2	-	2	-	3	-
A9	5	5	4	5	4	5	3	4	5	5
A10	4	5	3	4	3	4	3	4	5	5
A11	3	-	2	-	3	-	2	-	3	-
A12	4	5	3	4	3	4	3	4	2	3
A13	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
A14	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5
A15	3	-	3	-	3	-	2	-	2	-
A16	Não entregou o texto									
A17	2	3	2	3	2	3	2	3	3	4
A18	Não entregou o texto									
A19*	4	5	3	4	3	4	3	4	4	3
A20	3	4	3	4	2	3	2	4	4	5
A21#	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3

Legenda	
-	Não realizou
	Melhorou o resultado
	Piorou o resultado
	Manteve o resultado
*	Aluno com dislexia
#	Aluno de origem brasileira

Anexo 16

Exemplo de uma apreciação crítica do 3.º ciclo de supervisão – v1, BO e v2

1.ª versão

Neste cartoon está presente um livro onde as suas páginas formam uma cascata que, por sua vez, forma um rio. Em volta desse curso de água existe uma civilização que está rodeada por um deserto.

Numa aprofundada análise deste cartoon pode especular-se acerca da simbologia das folhas do livro, que são transformadas em água. Estas podem significar que a leitura de um livro transmite conhecimento a quem o lê, sendo a água um símbolo desse conhecimento. Um outro elemento presente nesta ilustração é a comunidade que se desenvolve à volta do riacho, essa população só se consegue sustentar e sobreviver porque o rio existe, uma vez que é do livro que nasce o rio que dá vida à aldeia. Isto pode ter um sentido metafórico significando que só se consegue alcançar o conhecimento se se ler um livro, ou se houver interesse em aumentar esse conhecimento.

No deserto que rodeia o local como não tem água também não há fundamentos para que algo se desenvolva e ninguém se consegue lá sustentar. Provavelmente, o cartoonista, teria o intuito de criticar quem não lê representando indiretamente as pessoas que não conseguem alargar o seu conhecimento e vão sempre viver na ignorância. Podemos ver também que esta imagem afirma metaforicamente que quem não lê tem falta de cultura, o que é semelhante ao que Camões refere na sua obra *Os Lusíadas* com o poeta a criticar os portugueses por não terem conhecimento e sentirem indiferença em relação às Artes como a Poesia, tal como é mostrado na ilustração que quem não vive em conjunto com o livro, neste caso, quem não se interessa pela leitura ou poesia também não consegue sustentar-se num deserto vazio. O livro pode relacionar-se ainda com a viagem de Vasco da Gama à Índia e as pedras à volta da cascata com os obstáculos que tiveram de ultrapassar.

Em suma, é possível que Askin Ayrancioglu pretendesse fazer uma crítica a pessoas não-leitoras. Essa crítica consistiu em afirmar, de uma forma metafórica, que quem não lê vive na ignorância e nunca vai alargar o seu conhecimento, por outras palavras, nunca irá “sobreviver no meio de um deserto”.

Bilhete orientador

[...]

Em primeiro lugar, devo realçar as melhorias que tens feito na ortografia. Nota-se que tens seguido as sugestões que te são dadas e que isso tem sido benéfico para a tua escrita.

Em segundo lugar, quero dizer-te que gostei muito do teu texto, sobretudo pela originalidade que apresentas! De facto, até agora, nenhum aluno associou o livro e as pedras da cascata à viagem de Vasco da Gama À Índia e aos obstáculos que os marinheiros enfrentaram. No entanto, lembra-te de que o foco da apreciação crítica não deve ser a associação entre o *cartoon* e a obra que estudamos em aula, sim?

O que achas de fazermos alguns ajustes para tornar o teu texto ainda melhor? Vamos a isso?

Observa com atenção os dois parágrafos referentes ao desenvolvimento do texto. Repara que algumas frases apresentam muitas ideias, para além de estarem pontuadas incorretamente. Sugiro-te que releias o texto com atenção e procures encurtar as frases, apresentando uma ideia de cada vez. Assim, podes fazer uso do ponto final para delimitar cada ideia, bem como de conectores discursivos para enriquecer o texto.

Certamente que, depois de realizares estes ajustes, o teu texto ficará ainda melhor! Aguardo para ler a 2.ª versão com as alterações feitas.

Bom trabalho!

Beijinhos,

Professora Diana.

2.ª versão

O cartoon *Book* de Askin Ayrancioglu, elaborado em 2021, aborda um problema já antigo: a desvalorização da cultura. Neste cartoon, está presente um livro onde as suas páginas formam uma cascata que, por sua vez, forma um rio. Em volta desse curso de água, existe uma civilização rodeada por um deserto.

Numa aprofundada análise deste cartoon, pode especular-se, por exemplo, acerca da simbologia das folhas do livro que são transformadas em água. Estas podem significar que a leitura de um livro transmite conhecimento a quem o lê, sendo a água um símbolo desse conhecimento.

Um outro elemento presente nesta ilustração é a comunidade que se desenvolve à volta do riacho. Essa população só se consegue sustentar e sobreviver porque o rio existe, uma vez que é do livro que nasce o rio que dá vida à aldeia. Isto pode ter um sentido metafórico: só se consegue alcançar o conhecimento se se ler um livro ou se houver interesse em aumentar esse conhecimento.

No deserto que rodeia o local, como não tem água, não há fundamentos para que algo se desenvolva, logo ninguém se consegue lá sustentar. Assim, o cartoonista pretendeu, possivelmente, mostrar que a cultura é uma necessidade básica para a sobrevivência e evolução da humanidade, criticando quem não lê, pois vai sempre viver na ignorância. Esta mensagem é salientada pelo contraste entre a paleta monocromática do deserto e as cores vibrantes da aldeia que acentuam a sua vitalidade.

A ilustração pode ainda afirmar, simbolicamente, que quem não lê tem falta de cultura, o que é semelhante ao que Camões refere na sua obra *Os Lusíadas*. O poeta critica os portugueses por não serem dotados de conhecimento e sentirem indiferença em relação às Artes. Do mesmo modo, é mostrado na ilustração que quem não vive em conjunto com o livro, neste caso, quem não se interessa pela leitura ou poesia, não consegue sustentar-se num deserto vazio.

Em suma, é possível que Askin Ayrancioglu pretendesse fazer uma crítica a pessoas não-leitoras. Essa crítica consistiu em afirmar, de uma forma metafórica, que quem não lê vive na ignorância e nunca vai alargar o seu conhecimento, por outras palavras, nunca irá “sobreviver no meio de um deserto”.

Anexo 17

Tabelas das classificações das produções textuais dos testes n.º 3 e n.º 4

	Teste
	N.º 3
Subtotal	Data
	fev/22
	VALORES
50	200
30	
22	
38	
38	
27	
33	
24	
20	
33	
35	
26	
36	
28	
35	
23	
27	
25	
29	
37	
22	
28	

	Teste
	N.º 4
Subtotal	Data
	mar/22
	VALORES
50	200
39	
30	
39	
36	
31	
35	
28	
26	
37	
36	
29	
34	
32	
38	
32	
0	
30	
29	
37	
33	
28	

Apêndices

Análise de documentos/fontes

Analisar uma pintura



Édouard Manet, *Olympia*, 1863 [exposta no *Salon* de 1865]. Óleo sobre tela, 130x190 cm, Museu d'Orsay, Paris.

A apreciação de uma obra de arte não pode, muitas vezes, reduzir-se ao plano estético. Algumas obras, como a que aqui analisamos, tiveram um tal impacto na sociedade do seu tempo e no devir da própria arte que, para além de valor estético, têm também um elevado valor histórico. Uma pesquisa breve, bibliográfica ou via Internet, ajudará, nestes casos, a compreender melhor a obra analisada.

Regras de análise

■ Identificar a pintura:

- Título/Tema (religioso, mitológico, histórico, retrato, «cena de género», paisagem, natureza-morta);
- Técnica (aguarela, guache, pastel, fresco, têmpera, óleo...)/ Suporte (papiro, pergaminho, papel, parede, madeira, tela, acrílico...);
- Dimensões;
- Data/Local de produção;
- Autor/Comanditário;
- Local de exposição.

■ Identificar o contexto histórico em que a pintura foi produzida.

■ Discriminar os elementos representados e as suas inter-relações:

- Conteúdo (personagens principais e secundárias – suas atitudes e trajos; paisagem; plantas; animais; edifícios; outros elementos);
- Forma (planos; linhas estruturantes – horizontais, verticais, oblíquas, curvas; perspectiva; geometrização das figuras e do espaço; existência ou não de simetria e proporção; existência ou não de desenho prévio; predomínio da linha/desenho ou da cor; cores dominantes – quentes ou frias; zonas de luz e sombra; pincelada fluida, espessa, contínua, entrecortada; estilo figurativo, abstrato...).

■ Interpretar/Descodificar a pintura:

- Sentido simbólico; relação entre a obra e o contexto histórico; intenções do autor e/ou comanditário;
- Corrente artística.

Análise de documentos/fontes

Questões

1. Identifique a obra apresentada.
2. Caracterize a tendência cultural que marcava a Europa, à época da realização de *Olympia*.
3. Descreva o quadro: personagens representadas, técnica, composição, cores, influências...

Quando foi exposta ao público, em 1865, Olympia suscitou tal escândalo que só as precauções tomadas pela organização do Salon impediram que o quadro fosse vandalizado. A obra foi, então, descrita pelos críticos como «uma ofensa à decência», «uma indescritível obscenidade». Albert Woolf escreveu no Figaro: «O Sr. Manet deseja alcançar a fama escandalizando a burguesia».

4. Procure analisar a razão de tal escândalo.

Comentário

1. *Olympia* é uma das obras mais conhecidas de Édouard Manet (1832-1883), célebre pintor francês, considerado um dos precursores da arte moderna. Pintado a óleo, sobre uma tela de dimensões consideráveis (130x190 cm), o quadro representa um nu feminino, num espaço interior. Foi pintado em 1863 e exposto ao público dois anos mais tarde, na mostra oficial anual dos pintores franceses (o *Salon*). Encontra-se, atualmente, no Museu d'Orsay, em Paris.

2. Em meados do século XIX, os Europeus tinham-se já deixado fascinar pelas extraordinárias realizações técnicas e científicas que marcaram o advento da era industrial. A ciência parecia, então, constituir uma via segura rumo ao Progresso, capaz de, com a sua análise racional e meticulosa, transformar o mundo. Deste modo, o apreço pelo concreto, a convicção de que tudo, dos fenómenos físicos à realidade social, deveria ser encarado com objetividade “científica” impregnou os espíritos e, com eles, a literatura e a arte. Nasce, então, o Realismo.

Numa atitude diametralmente oposta ao sentimentalismo romântico, os realistas procuram mostrar as coisas tal como elas são, sem adornos nem subtilezas artísticas. Política e socialmente comprometidos, fazem da arte um meio de contestação e chocam, deliberadamente, a classe burguesa, moralista e conservadora.

3. O quadro de Manet remete-nos para o interior de uma alcova, onde se encontram duas mulheres: uma, jovem e desnuda, recosta-se sobre as almofadas da cama desfeita e fixa o espectador. A outra, negra e completamente vestida, aparenta ser uma criada. Traz na mão um ramo de flores e, pela atitude, parece apresentá-lo à jovem patroa, a quem certamente se destina.

Aos pés da cama, encontra-se um gato preto, de olhos brilhantes e dorso arqueado.

A obra, em que predominam os tons frios, enquadra-se, tanto pela composição como pela técnica, nos preceitos académicos a que, desde o Renascimento, obedecia a pintura. Sobre um desenho de traço rigoroso, Manet tira partido das possibilidades da pintura a óleo, conferindo o brilho de seda ao lenço desdobrado sob a modelo, realçando a textura dos lençóis, acentuando o contraste entre a pele branca da jovem e a tez escura da criada negra. As flores têm o encanto das naturezas-mortas que, frequentemente, se encontram nos quadros do pintor e às quais Manet deve parte da sua fama.