

CICLO DE ESTUDOS

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

NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE INGLÊS

Escrever, Rever, Evoluir

A Escrita como Processo Formativo

Beatriz Margarida Monteiro Leal Ferreira

M

2024/2025



Beatriz Margarida Monteiro Leal Ferreira

Escrever, Rever, Evoluir

A Escrita como Processo Formativo

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico na Área de Especialização de Inglês, orientada pela Professora Doutora Luísa Malato

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

*«A alegria que se tem em pensar e aprender
faz-nos pensar e aprender ainda mais.»*

Aristóteles

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de Figuras	10
Índice de Gráficos.....	11
Lista de abreviaturas e siglas.....	12
Introdução.....	13
1.Contextualização escolar	16
1.1. Caracterização do meio escolar: o Colégio Novo da Maia	16
1.2. Caracterização das turmas	19
1.2.1. Perfil da turma de 9.º de Português (9ºP)	19
1.2.2. Perfil da turma de 10.º de Inglês (10ºI)	19
1.3. Observação das aulas	20
1.4. Resultados do questionário	23
2.Fundamentação teórica	30
2.1. 2.1 – A escrita	30
2.2. O <i>brainstorming</i> e a planificação.....	33
2.3. A revisão e o <i>feedback</i>	34
3.1.º ciclo da investigação	37
3.1. Português	37
3.2. Inglês.....	39
4.2.º ciclo da investigação	42
4.1. Português	42
4.2. Inglês.....	44
Considerações Finais	47
Referências Bibliográficas	50
Anexos	52
Anexo 1 – Ficha “Luís, o poeta, salva a nado o poema”	52
Anexo 2 – <i>Power Point</i> - “10 minutos a escrever”	55

Anexo 3 - <i>Intuitivo</i>	55
Anexo 4 – “10 minutos a escrever” - Texto Aluno A	56
Anexo 5 – “10 minutos a escrever” - Texto Aluno B	57
Anexo 6 – Quem, o quê, onde e quando?.....	57
Anexo 7 – Texto - trabalho par - Aluno C	58
Anexo 8 – Texto - trabalho par - Aluno D.....	59
Anexo 9 – Power Point - Oficina de Escrita	60
Anexo 10 – Ficha de trabalho “O Monstrengo”	64
Anexo 11 – Texto Texto oficina de Escrita - Aluno A.....	67
Anexo 13 – Texto oficina de Escrita - Aluno B.....	68
Anexo 14 – Autoavaliação e feedback - Aluno B.....	68
Anexo 15 – Power Point - <i>Writing an Essay</i>	69
Anexo 16 – <i>Sticker “Essay”</i> , critérios de avaliação e feedback	70
Anexo 17 – Texto Padlet - Aluno C	72
Anexo 18 – Texto Padlet - Aluno D.....	73
Anexo 19 – Feedback - aluno C	74
Anexo 20 – Feedback - aluno D.....	74

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution.

References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

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. Se utilizadas, todas as interações (prompts e respostas) se encontram transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Marco de Canaveses, 26 de setembro de 2025 / *Marco de Canaveses, 26th
September, 2025*

Beatriz Ferreira / *Beatriz Ferreira*

Agradecimentos

Às minhas orientadoras de estágio, a Professora Patrícia Silva e a Professora Sandra Machado, por me terem acompanhado, ajudado e guiado durante esta etapa.

Aos meus supervisores, ao Professor Doutor Damian Ross e a Professora Doutora Conceição Neto, por toda a ajuda que me deram durante o ano letivo.

À minha orientadora de relatório, a Professora Doutora Luísa Malato, por me ter guiado durante todo o processo de escrita deste relatório e durante o ano letivo.

Aos meus pais, por me terem acompanhado e apoiado durante a minha vida, em especial nesta etapa que não foi nada fácil. Do fundo do coração, agradeço-lhes por me terem dado a oportunidade de chegar onde estou.

À minha irmã, Madalena, por estar sempre presente nos momentos mais importantes da minha vida e por ter sempre estado ao meu lado quando mais precisei.

À minha avó, Prudência, por todo o amor, sabedoria e coragem que sempre me transmitiu, em especial, nos momentos mais difíceis.

Ao Marco, por ter dado todo o apoio de que precisei durante os bons e maus momentos. Sou grata por nunca me teres abandonado e nunca teres duvidado de mim.

À Teresa, por me ter acompanhado desde que éramos pequenas e por me ter ajudado durante todo este meu percurso.

A todos os meus familiares que estiveram ao meu lado durante esta minha aventura académica.

A todos os alunos e professores com que convivi durante este estágio, por me terem ajudado a evoluir como professora e me terem proporcionado experiências intelectuais que nunca vou esquecer.

Resumo

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da prática pedagógica supervisionada em Português e Inglês, realizada no contexto do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e nas áreas de especialização em Inglês, lecionado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Foi desenvolvido com base na metodologia de investigação-ação, tendo como principal objetivo refletir e intervir de forma sistemática na prática docente, promovendo melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem.

O projeto centra-se na implementação de estratégias pedagógicas que visam apoiar os alunos no desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência de escrita, tanto na disciplina de Português como na de Inglês. Reconhecendo a importância da escrita como uma ferramenta essencial para a comunicação e para o pensamento crítico, a intervenção procurou responder às dificuldades identificadas nos alunos e criar oportunidades de aprendizagem mais eficazes.

A estrutura do relatório divide-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a contextualização da intervenção, incluindo o enquadramento institucional. O segundo capítulo é referente à fundamentação teórica deste projeto. O terceiro e quarto capítulos são dedicados à descrição das estratégias e medidas implementadas ao longo dos dois ciclos de investigação-ação.

Por fim, serão tiradas algumas conclusões e sistematizadas as reflexões proporcionadas pela investigação-ação, apontando contributos, limitações e possíveis sugestões para futuras práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Competência de Escrita, Oficina de Escrita, Autoavaliação, Revisão

Abstract

This internship report is part of the supervised teaching practice in Portuguese and English, carried out within the scope of the Master's Degree in Teaching Portuguese and a Foreign Language in Lower Secondary Education, with specialisation in English, at the Faculdade de Letras da Universidade do Porto. This work was developed based on the action research methodology, with the main objective of reflecting on and systematically intervening in teaching practice, aiming to bring about significant improvements in the teaching and learning process.

The project focuses on the implementation of pedagogical strategies designed to support pupils in the development and improvement of writing skills, both in Portuguese and in English. Recognising the importance of writing as an essential tool for communication and critical thinking, the intervention sought to address the difficulties identified among pupils and to create more effective learning opportunities.

The structure of the report is divided into four chapters. The first chapter presents the contextualisation of the intervention, including the institutional framework. The second chapter refers to the theoretical foundation of this project. The third and fourth chapters are devoted to the description of the strategies and measures implemented throughout the two cycles of action research.

Finally, conclusions will be drawn and reflections arising from the action research will be systematised, pointing out contributions, limitations, and possible suggestions for future pedagogical practices.

Key-words: Writing Skills, Writing Workshop, Self-assessment, Revision

Índice de Figuras

FIGURA 1- ESQUEMA DE JEAN-YVES BOYER	32
--	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - QUESTÃO 1: BRAINSTORMING.....	24
GRÁFICO 2 - QUESTÃO 2: HÁBITOS DE LEITURA.....	245
GRÁFICO 3 - QUESTÃO 3: A LEITURA QUANTITATIVA.....	245
GRÁFICO 4 - QUESTÃO 4: A LEITURA QUALITATIVA	246
GRÁFICO 5 - QUESTÃO 5: HÁBITOS DE ESCRITA	24
GRÁFICO 6 - QUESTÃO 6: HÁBITOS DA PLANIFICAÇÃO DA ESCRITA.....	24
GRÁFICO 7 - QUESTÃO 7: A RELAÇÃO AFETIVA COM A ESCRITA	24
GRÁFICO 8 - QUESTÃO 8: A RELEITURA DA ESCRITA	24

Lista de abreviaturas e siglas

FLUPFACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U.PUNIVERSIDADE DO PORTO

C.N.M.COLÉGIO NOVO DA MAIA

I.A.INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

PASEO.....PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Introdução

O projeto de investigação-ação que aqui se encontra proposto encontra-se inserido no âmbito do estágio pedagógico de Português e Inglês, integrado no Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e nas áreas de especialização em Inglês, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tem como objetivo verificar como é que a escrita poderá ajudar os alunos a ter um pensamento mais organizado, mais completo e mais complexo.

A competência que será alvo de estudo é uma competência essencial no processo de aprendizagem e para o dia a dia dos alunos, pois é um conhecimento que os irá acompanhar ao longo de toda a vida.

O trabalho da escrita é exigente, porque não é uma competência natural, como o ver, ou ouvir, ou sentir com o que vemos e ouvimos. A escrita exige, desde logo, do ponto de vista físico, uma motricidade, que domina a forma das letras e a sua distribuição no espaço do suporte. Mas esta é somente a primeira dificuldade. Porque, mais importante ao longo da vida, é o desenvolvimento de um pensamento subtil, pausado, organizado que permita a X dizer a Y (em geral ausente no tempo e no espaço) o que pretende deixar como mensagem.

“The reason for this is that we are writing for a reader. Writing involves the encoding of a message of some kind: that is, we translate our thoughts into language. Reading involves the decoding or interpretation of this message. But, except on those occasions when we are writing for ourselves – our shopping list may have been for this purpose – the reader is someone who is not physically present. This, after all, is why we normally choose this particular channel of communication rather than the more common one of speech.” (Byrne, 1988: 1-2)

De acordo com Fernanda Fonseca, “a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado” (1992: 226), isto porque os alunos, para além de saberem a estrutura e o que é pedido pelo tipo de texto, têm também de o saber organizar e ter um bom domínio da língua para que o texto seja coerente. A escrita, assim como a leitura e a oralidade e em conjunção com

elas, é algo que vai estar sempre presente, porque diariamente escrevemos mensagens científicas, ou até mesmo comentários ligeiros nas mais diversas publicações das redes sociais. Todos estes níveis de escrita têm mudado muito nas últimas 2 décadas. Um aluno dos nossos dias não escreve menos que um aluno de 1995. Talvez até escreva mais, mas escreve muitas vezes, e cada vez mais, num nível de escrita que não lhes exige especiais qualidades de expressão, SMS, mensagens breves e muitas vezes sem estrutura argumentativa nas redes sociais. Por outro lado, corre o risco de esquecer a motricidade fina da escrita em papel: escreve no teclado, sem atender à beleza da escrita ou aos gestos necessários para a conseguir. Pela primeira vez na nossa história, a escrita é um ato culturalmente básico que pode conceber-se como inútil: a IA propõe ao utilizador textos específicos e completos sobre determinado tema ou problema. Mas quem controla o que a IA faz?

É sabido que nos dias de hoje a questão da escrita permanece com uma funcionalidade bastante importante, pois os alunos deverão saber remeter a linguagem e textos “para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos” (PASEO: 21).

Por isso me pareceu relevante testar esta componente durante o estágio.

O primeiro capítulo deste relatório dedica-se à caracterização do contexto em que se insere o Colégio Novo da Maia (CNM), local de ensino onde efetuei o meu estágio no ano letivo 2024/2025. Destaco aspetos como o perfil da sua população escolar, as orientações pedagógicas que o orientam e os projetos educativos que a instituição oferece aos seus alunos. A característica de uma escola, porém, só faz sentido quando percebemos a unidade das partes como um todo. Será apresentada a descrição das turmas com as quais desenvolvi o projeto de investigação-ação: lecionei a disciplina de Português a uma turma do 9.º ano e a disciplina de Inglês a uma turma do 10.º ano. Ainda neste capítulo será apresentada a análise de um questionário que foi implementado junto dos alunos de forma a eu ficar a conhecer melhor a relação destes alunos com a leitura e a escrita fora do ambiente escolar. Ainda neste capítulo, irei apresentar as observações gerais das aulas de ambas as turmas que me fizeram levantar a questão da minha investigação-ação.

Para o segundo capítulo será realizada a fundamentação teórica deste meu projeto de investigação-ação. Neste capítulo, irei falar sobre o processo cognitivo da escrita, das suas etapas e da sua autoavaliação. Serão abordadas diferentes perspectivas teóricas sobre a escrita enquanto prática social e instrumento de aprendizagem, e destacados os contributos de autores que estudam a didática da escrita em contexto escolar. Também estes aspetos levantaram a discussão sobre a importância do pensamento refletivo no processo de escrita, nomeadamente a consciência que os alunos desenvolvem sobre as suas escolhas linguísticas e estratégias de revisão. Esta base teórica serviria de alicerce para a compreensão das atividades desenvolvidas e para a análise dos resultados obtidos nos ciclos de intervenção para esta investigação-ação.

No terceiro capítulo, apresentarei o primeiro ciclo de investigação-ação, no qual descrevo as etapas iniciais do projeto implementado com ambas as turmas. Serão considerados os objetivos definidos para esta intervenção e as atividades concretas desenvolvidas em sala de aula. Irei descrever as estratégias didáticas utilizadas para promover a melhoria das competências de escrita, assim como os instrumentos de recolha de dados aplicados (como por exemplo o uso de oficinas de escrita). Este capítulo incluirá ainda uma análise crítica dos resultados obtidos, destacando os progressos observados, os desafios enfrentados e os ajustes necessários para o ciclo seguinte.

No quarto capítulo, exporei o segundo ciclo de investigação-ação. Tal como no ciclo anterior, será descrito o processo de planificação, implementação e avaliação das atividades, bem como a fundamentação das escolhas pedagógicas adotadas. A intervenção teve como principal objetivo desenvolver a capacidade dos alunos para planear, escrever e rever os seus textos de forma mais autónoma e consciente. Serão relatados os exemplos práticos das tarefas propostas, acompanhados pelos dados recolhidos, que me permitiram verificar a evolução das competências de escrita e a perceção dos alunos sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Por fim, farei uma reflexão final sobre a investigação-ação e as conclusões que creio úteis para uma atividade profissional que, previsivelmente, me comprometerá em grande parte da vida.

1. Contextualização escolar

O presente capítulo visa contextualizar o ambiente em que se desenvolveu a investigação-ação, descrevendo a dinâmica de funcionamento da instituição e os projetos em curso. Proceder-se-á igualmente à caracterização dos perfis das turmas com as quais tive oportunidade de trabalhar durante o presente ano letivo.

1.1. Caracterização do meio escolar: o Colégio Novo da Maia

A iniciação à prática profissional (IPP) teve lugar no CNM, localizado no distrito do Porto, concelho da Maia, freguesia de Milheirós, durante o ano letivo de 2024/2025, com uma duração de nove meses.

O C.N.M. tem uma população escolar com um rendimento elevado. pois este estabelecimento é uma instituição privada, com uma mensalidade escolar de aproximadamente 500 euros e uma entrada de 350 euros. O colégio destina-se aos interessados que tenham esta capacidade e que se preocupem com o bem-estar e a boa educação dos seus filhos, para os quais o colégio oferece várias oportunidades pedagógicas. No presente momento, o colégio conta com um total de 1100 alunos.

Uma particularidade interessante do ensino neste colégio é o uso quase exclusivo do tablet/computador para registo e pesquisa de informação durante quase todas as aulas. Já para Inglês são usados os manuais em papel, segundo o modelo da Universidade de Cambridge.

O C.N.M. assegura a continuidade do percurso educativo desde a creche até ao Ensino Secundário. Estas diferentes etapas do Ensino encontram-se divididas em três polos distintos: o Polo I, onde se encontra integrada a creche, a educação pré-escolar e o 1.º ciclo; o Polo II que acolhe os alunos do 2.º e 3.º ciclos, com exceção do 9.º ano, que se encontra no Polo III, juntamente com o Ensino Secundário. Foi neste último polo que decorreu o estágio.

O colégio está equipado com uma sala de música, com variados instrumentos: piano, bateria, guitarra, etc. Tem também uma biblioteca que se encontra no polo II, onde se realizam concursos de cariz literário. Existe, também no polo III, uma pequena biblioteca à entrada. É chamada “Biblioteca entre portas” porque ocupa um pequeno espaço à entrada do polo.

Para os mais novos, o colégio oferece programas como o L.O.V.E + (Learning, Observation, Values, Experiment), Trinity Stars (que promove o ensino-aprendizagem da língua inglesa através da música, do jogo dramático/teatro e das artes visuais), os Amigos Hortícolas, as Eco-escolas e o Parlamento dos Jovens.

O projeto Leitores Sortudos tem como principal objetivo incentivar o gosto pela leitura desde cedo. Semanalmente, os alunos levam para casa um livro escolhido e, posteriormente, partilham a sua experiência em sala de aula através de apresentações, desenhos ou “recontos” (transformação de narrativas ficcionais). Esta iniciativa promove não só hábitos de leitura, mas também competências como a oralidade, a criatividade e a interpretação.

O colégio também oferece outras atividades, como o Projeto A+. O projeto A+ é aquele em que todas as turmas do mesmo ano se encontram numa sala própria que tem capacidade para abranger um grande número de alunos. Nesta aula, estão presentes, no mínimo, três professores. Nestas aulas, fala-se apenas em inglês e aqui cada grupo terá um projeto em que os alunos irão trabalhar durante o ano todo, estando o projeto programado em fases.

O colégio tem também o projeto B.U+. Este projeto integra programas e práticas inovadoras que ajudam na promoção de competências socio-emocionais e próprios de uma “educação contemplativa”, isto é, um ensino que abrange a relação entre o Eu e o Cosmos, o Mundo.

Para além disso, o colégio conta com uma grande oferta de outros projetos como o Erasmus+, o projeto Repórter CNM (jornal escolar, feito pelos alunos com o apoio dos docentes), incluindo também a presença de clubes e atividades desportivas com uma intensa agenda cultural. Durante o ano escolar, o colégio oferece várias atividades em que os alunos poderão participar, desde festas rituais (Halloween, Natal, etc.), uma Semana da Leitura, e muitas outras atividades. Durante o ano escolar, para além de visitas de estudo aos locais com valor patrimonial, o colégio também leva os seus alunos muitas vezes ao teatro, ou traz o teatro até aos seus alunos, tendo uma semana dedicada ao teatro apenas em inglês, em que as peças são interativas e apelativas. Esta atividade conta com peças de teatro para os alunos desde o 1.º Ciclo até ao Secundário.

O colégio tem ainda parcerias com instituições e fundações a que vai fazendo doações ao longo do ano. Por exemplo, no Mercado de Natal, cada barraquinha está associada a uma instituição de apoio humanitário, e o dinheiro que for conseguido angariar irá para essa mesma organização. Algumas delas são a Fundação Make-a-Wish e a Fundação Infantil Ronald McDonald, entre muitas outras.

O colégio também tem parceria com a Escola Virtual:

“Fruto da implementação do projeto Escola Virtual 360°, todos os alunos do 1.º ao 12.º ano passaram a dispor de acesso aos Manuais Digitais de todas as disciplinas, através de um equipamento Samsung, bem como a um conjunto de funcionalidades e recursos interativos exclusivos do serviço Escola Virtual, que os auxiliam no seu estudo e na interação com os seus professores.” (Projeto Colégio Novo da Maia)

Os alunos têm ligação com o Inglês, desde o Ensino Básico, isto porque o colégio aposta na certificação linguística pela Universidade de Cambridge, pelo que o nível do Inglês dos alunos deste colégio está mais avançado que o dos alunos que seguem o nível proposto no PASEO. Por exemplo, enquanto os alunos do ensino regular terminam o 9.º ano com o nível B1 e o 10.º com o nível B1.1/B1.2, neste colégio, os alunos do 9.º e 10.º ano trabalham já com o nível B2. Durante o 9.º ano, os alunos são preparados para fazerem os exames de Cambridge, podendo escolher fazê-los logo no final do 9.º ano, ou esperar até ao final do 10.º ano.

Enquanto estagiária, tive oportunidade de participar em algumas atividades propostas pelo colégio. Foram as seguintes: ida ao teatro Sá da Bandeira, no Porto, ver dramatizado o *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente (18 de março de 2025); assistir a três dramatizações no teatro da escola: o *Sermão de Santo António aos Peixes* do Padre António Vieira (4 de novembro 2024), a adaptação da peça de teatro *Macbeth* de William Shakespeare pela companhia de teatro Calliope Theatre Company (15 de janeiro de 2025) e a adaptação em peça de teatro da obra *Os Maias* de Eça de Queirós (31 de março de 2025). As atividades incluíram ainda a ida à Fundação Eça de Queirós (28 de março de 2025) bem como a organização da Festa de Natal (12 e 13 de dezembro de 2024) e da Semana da Leitura (de 31 de março a 4 de abril de 2025).

1.2. Caracterização das turmas

No segmento que se segue, será apresentada a caracterização das turmas com as quais desenvolvi o meu projeto de investigação-ação. Tal como mencionado anteriormente, lecionei a disciplina de Português a uma turma do 9.º ano e a disciplina de Inglês a uma turma do 10.º ano. Desde a fase inicial de observação, tive oportunidade de acompanhar e interagir com ambas as turmas de forma contínua.

1.2.1. Perfil da turma de 9.º de Português (9ºP)

Esta turma é constituída por 25 alunos, 14 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos.

Há, nesta turma, um aluno cuja língua materna não é o Português, e por isso é normal que por vezes ele não conjugue os verbos no tempo e na pessoa corretos. Contudo, o aluno empenha-se num bom conhecimento da língua portuguesa e por isso se encontra integrado numa turma regular. Durante a investigação-ação este fator foi tido em conta.

No geral, a turma é atenta e ativa, com a exceção de alguns alunos que sempre evitam participar. Contudo, se o professor lhes pedir, eles respondem sem hesitação.

1.2.2. Perfil da turma de 10.º de Inglês (10ºI)

Esta turma é composta por 25 alunos, 14 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Esta turma encontra-se inscrita na vertente do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias. A maioria dos alunos mostra-se participativa e interessada nos trabalhos realizados em aula.

Contudo, alguns alunos apresentam dificuldades no trabalho e mostram ter alguma falta de organização. Frequentemente, quase sempre os mesmos, ficam distraídos com o uso dos *tablets*/computadores, e por isso é preciso uma especial atenção nos momentos de trabalho em aula para verificar se esses alunos o estão a fazer.

A maioria dos alunos não apresenta dificuldades em compreender a matéria e acaba os exercícios no tempo pretendido. Contudo, alguns alunos estão identificados por precisarem de algum tempo extra para poderem terminar um teste, por exemplo. Isto porque há dois alunos com disortografia, um com dislexia e dois com ambas as condições.

1.3. Observação das aulas

Durante o período de 9 de outubro de 2024 a 16 de dezembro de 2024, foi possível observar e conhecer melhor as turmas que trabalhei para esta investigação-ação e identificar a questão da investigação-ação.

Verifiquei que tanto a turma de Inglês como a de Português entravam na sala de forma ordeira, colocavam os seus telemóveis numa caixa que se encontrava na secretária do professor e iam para os seus lugares. Havia dias em que os alunos, por vezes, entravam bastante agitados. Nessas alturas, questionei alguns alunos do porquê e a maior parte das respostas foi porque saíam de alguma apresentação, por exemplo do Projeto A+, ou de algum teste. Durante as aulas, os alunos respeitavam as regras de sala de aula, e sempre que pedido pelo professor, respondiam às perguntas e colocavam dúvidas.

Regra geral, a professora projetava sempre os textos de forma a guiar os alunos durante a análise da obra em estudo, podendo dar ajuda visual a alunos que o necessitassem. Muitas vezes, para o estudo da gramática, os exercícios eram realizados através de atividades mais dinâmicas, como por exemplo a realização de *quizzes* disponíveis na *Escola Virtual*, ou noutras plataformas como o *Wordwall* ou o *Kahoot*.

Como referi posteriormente, durante a semana, são reservados 20 minutos para duas atividades: os “10 minutos a escrever” e os “10 minutos a ler” (cf. anexo 1). Durante os “10 minutos a ler”, foi possível verificar que, antes das apresentações orais dum livro, alguns alunos aproveitavam este tempo para ler os livros que iriam apresentar, outros optavam por ler as obras que foram alvo de estudo durante o ano letivo e, por último, havia quem trouxesse um livro que estivesse a ler por puro prazer.

Já durante os “10 minutos a escrever”, pude verificar que todas as semanas a atividade era diferente. Por vezes, os alunos tinham de comentar sobre algum cartoon, uma pintura, um artigo, etc. Estes textos não tinham limite de palavras já que o seu objetivo era treinar os alunos na escrita.

Os momentos de avaliação formativa foram realizados de diferentes modos. A primeira avaliação foi realizada em formato papel e os seguintes através da plataforma *Intuitivo*. Verifiquei que estas avaliações ocorriam de uma forma ligeiramente diferente do esperado. A realização destas avaliações era como se fosse um treino para os exames

finais. Os alunos, de todas as turmas, por exemplo, do 9.º ano, realizavam o teste de Português todos ao mesmo tempo, logo no primeiro tempo de aulas, de forma a simular as provas finais de ciclo. Contudo, isto só acontecia para Português e para Matemática.

Nas aulas de Inglês, era dado ênfase aos exercícios que seguem as normas da Universidade de Cambridge, já que, no final do ano, os alunos têm a oportunidade de realizar este mesmo exame e obter o diploma por esta instituição.

Nas aulas de Inglês, é constante o uso de plataformas digitais, não só as referidas anteriormente, como também a plataforma *Padlet*. É através desta plataforma que os alunos, por vezes, realizam as suas avaliações: tal é o caso, por exemplo, da avaliação do *Speaking*, para a qual os alunos deverão preparar a sua apresentação em casa, gravar um vídeo e por fim colocar na plataforma que mais tarde será alvo de visualização e avaliação pelo professor. A mesma plataforma é usada para atividades de *Writing* em sala de aula.

Por diversas vezes o trabalho em sala de aula era realizado em equipas pares, de forma a promover o trabalho colaborativo entre os alunos.

Relativamente às aulas de Inglês, realço que estas sempre foram lecionadas usando o Inglês como língua de comunicação, com exceção dos momentos em que a professora precisava de avisar os alunos de atividades a decorrer na escola ou de informações relativamente a outra disciplina, por exemplo.

Durante todo este processo, cheguei à conclusão de que estes alunos possuem bases sólidas de conhecimento das línguas, nomeadamente a nível gramatical, o que me levou a refletir sobre outras áreas em que poderiam evoluir ainda mais. Como tal, para o meu projeto de investigação, decidi centrar-me no estudo da competência de escrita, por considerar que esta desempenha um papel fundamental no sucesso escolar e no desenvolvimento global dos alunos, permitindo-lhes expressar ideias com clareza, coerência e criatividade.

Segundo o artigo *No cérebro digital*, presente na edição número 291 da National Geographic Portugal, o uso das tecnologias durante a COVID-19 teve uma grande importância. Porém, após as aulas presenciais voltarem, verificou-se que os alunos tinham cada vez mais dificuldades de estruturar os seus apontamentos ou os seus *dossiers*. Lorena Jiménez afirma que, para além dessas dificuldades, os alunos não conseguiam fazer exercícios mentais perante folhas em branco, isto é, os alunos não eram capazes de

planejar mentalmente o espaço para cada conceito em estudo. Em conjunto com estes fatores, estava presente ainda a questão de vários alunos apresentarem um péssimo domínio da ortografia, e uma má caligrafia. Devido a estes fatores e ao facto de atualmente muitos alunos recorrem ao uso de tecnologias de Inteligência Artificial, como o *ChatGPT*, para que este faça os trabalhos escolares, muitos destes alunos não fazem, ou não sabem fazer, a revisão: se o conteúdo está correto, se as frases estão bem estruturadas e gramaticalmente corretas, etc. Assim sendo, o trabalho em aula sobre a escrita é fundamental.

Através da monitorização de sala de aula, durante as mais variadas atividades e mais tarde durante os meus ciclos investigativos, verifiquei que, contudo, em ambas as turmas, os alunos evitaram o uso de ferramentas como a Inteligência Artificial para estas atividades de escrita. Houve apenas um momento em que tal aconteceu, durante a elaboração de um trabalho de grupo em sala de aula, no dia 15 de janeiro de 2025. Contudo, os alunos foram devidamente avisados e a partir desse momento as atividades foram monitoradas com maior atenção. Havia, pois, uma consciência, por parte dos docentes, mas progressivamente dos alunos, de que o uso da IA era por vezes inadequado ou até mesmo desonesto, ainda que a escola promovesse o seu uso em atividades como a recolha de informação.

Assim sendo, como primeiro momento e para ficar a conhecer melhor esta relação entre a escrita e os alunos, para além da observação, preparei um questionário que foi respondido pelos alunos de ambas as turmas.

1.4. Resultados do questionário

Num primeiro momento, foi aplicado um questionário aos alunos com o intuito de conhecer a sua relação com a leitura e a escrita. A escolha do inquérito justificou-se pela possibilidade de assim obter dados diretos e diversificados acerca das percepções e hábitos dos estudantes.

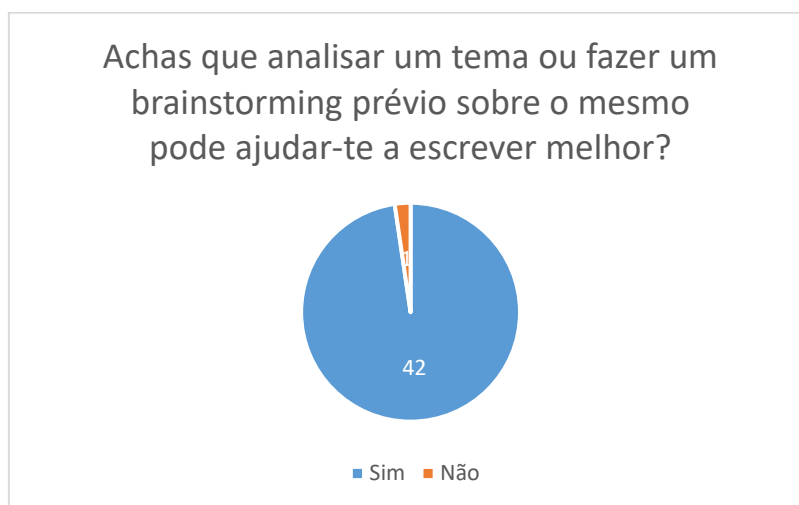
A primeira questão apresentada perguntava aos alunos se consideravam útil a realização de um *brainstorming* sobre o tema abordado em aula antes da fase de produção escrita. As respostas foram afirmativas, de forma praticamente unânime. Entre os principais argumentos, destaca-se a ideia de que o *brainstorming* favorece a organização e o enriquecimento das ideias. Muitos alunos referiram que a discussão prévia à escrita lhes permitiu uma melhor estruturação dos pensamentos, o desenvolvimento de argumentos mais consistentes e a incorporação de diferentes perspetivas no texto final. A troca de ideias foi apontada como um mecanismo para ampliação do vocabulário e aprofundamento do conhecimento sobre o tema a ser trabalhado, funcionando como uma etapa preparatória essencial para a formalização do texto.

Este *brainstorming* obriga-os a construir argumentos válidos, a reconhecer falhas de lógica e até mesmo a rever ou mudar de opinião com base nos contra-argumentos feitos pelos colegas durante esta etapa. Este exercício cognitivo é valorizado sobretudo por aqueles que associam a escrita à clareza e coerência das ideias. De acordo com Unin e Bearing, “The main purpose of brainstorming is to generate as many ideas as possible within the specified time frame given in the classroom. The ideas generated are not evaluated until the task is completed and often a wide range of ideas is produced” (2016: 606).

Como afirmam Blake e DeVries, esta metodologia de *brainstorming* proporciona um ambiente de aprendizagem significativo, como também tornam o ambiente em sala de aula relaxado e pode ser utilizado como uma das estratégias para promover a competência oral (*apud* Unin e Bearing, 2016: 606).

Assim, no primeiro dado quantitativo do questionário, podemos verificar a existência de um consenso: a escrita, quando antecedida por um diálogo e uma reflexão coletiva, torna-se não só mais rica, mas também mais acessível e menos solitária.

Gráfico 1 - Questão 1: Brainstorming



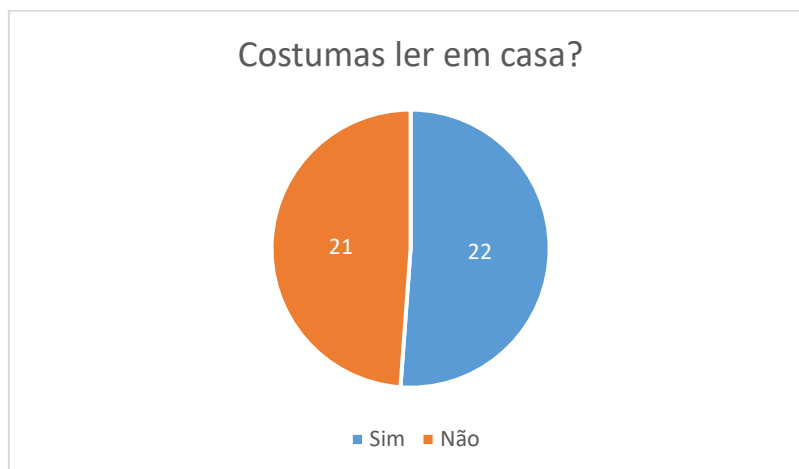
Fonte: Questionário feito aos alunos

A pergunta “Costumas ler em casa?” obteve menos consenso. 22 alunos afirmam ter hábitos de leitura em casa, enquanto 21 alunos não possuem hábitos de leitura fora da escola. Contudo, a falta de leitura em casa por parte destes alunos é, de certo modo, reposta na escola, pois nas aulas de Português, todas as semanas, são retirados 10 minutos do fim da aula, para que ocorram os “10 minutos a ler”. O mesmo é realizado, mais tarde, na escrita, com os “10 minutos a escrever”.

Compreendendo-se que 10 minutos não são suficientes para criar um hábito, há que reconhecer que esses momentos breves criam raízes. Cabe, porém, em último caso, aos alunos e às suas famílias, continuar esses hábitos, frequentando feiras do livro, discutindo com eles os livros que andam a ler, oferecendo livros como um valor precioso, etc...

Consequentemente, na pergunta seguinte, foi questionada a quantidade de livros que os alunos costumavam ler. Verificam-se uma grande disparidade nos resultados obtidos. Foi pedido que não contassem com as leituras obrigatórias pedidas pela escola, visto que estas já se encontram inseridas na avaliação dos alunos.

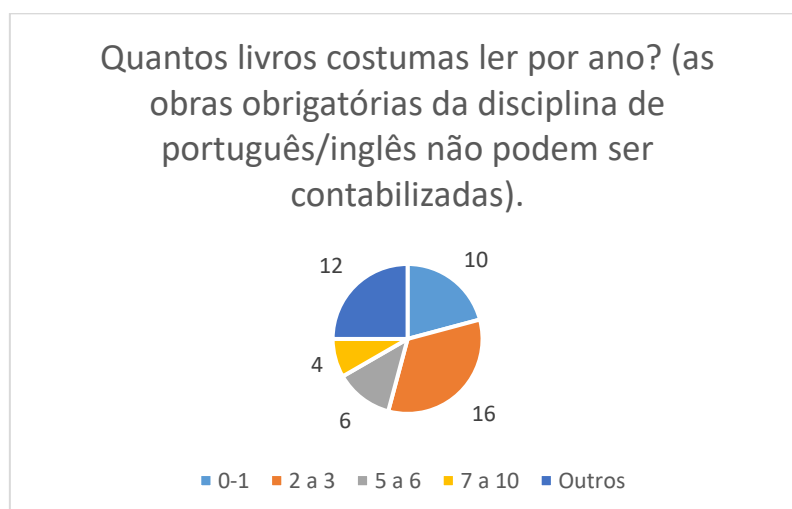
Gráfico 2 - Questão 2: Hábitos de leitura



Fonte: Questionário feito aos alunos

Como se pode verificar, a metade destes alunos costuma ler com alguma frequência. Na opção ‘Outros’, foi pedido para que especificassem a quantidade de livros que liam por ano. Algumas das respostas foram: “mais de 25”, “+20”, “10”, “26”, “este ano 50”, “+13”, “21”, e “muitos mais que isso”. O que nos leva à conclusão de que uma percentagem mediana destes alunos têm hábitos de leitura constantes e regulares fora do contexto escolar. Ou, ainda assim, exageraram um pouco nos seus hábitos de leitura?

Gráfico 3 - Questão 3: A leitura quantitativa



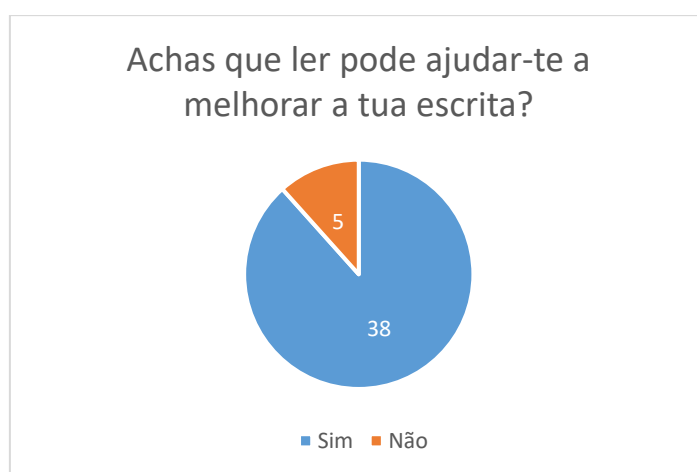
Fonte: Questionário feito aos alunos

Duvidando destas respostas, tentei averiguar a sua credibilidade. Pareceu-me que estes alunos tinham respondido com razoabilidade ou verosimilhança: apontavam títulos, comentavam livros, e via-os correntemente com livros debaixo do braço.

A maioria dos alunos pensa que a leitura é um fator importante que os ajuda, nomeadamente, a ter mais sucesso na competência da escrita. Mas quantos o fazem por iniciativa própria, num ambiente familiar economicamente favorável?

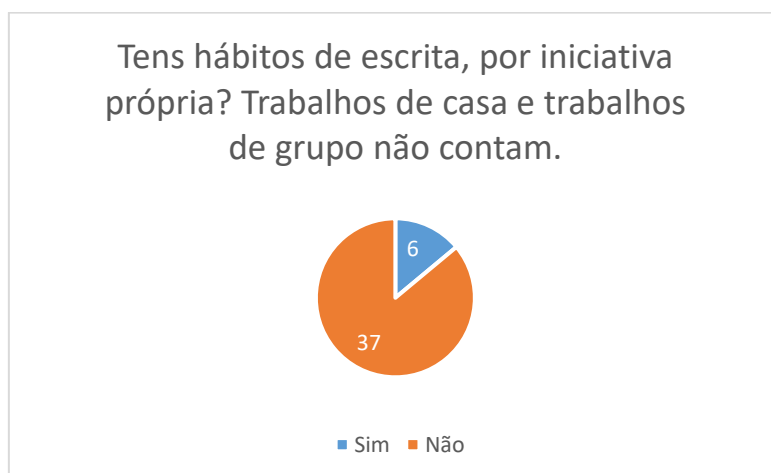
Por isso também foi questionado se, fora do contexto escolar, tinham hábitos de escrita regulares. Associavam eles a leitura à escrita pessoal? Quando questionados sobre o porquê do seu uso da escrita, verificamos que a esmagadora maioria respondeu que só escreve por obrigação e para trabalhos a realizar no contexto escolar, não tendo o hábito de escrever em casa ou nos tempos livres. Expressões como “prefiro ler a escrever”, “é aborrecido”, “é chato” ou “prefiro usar o meu tempo livre noutras atividades” surgem frequentemente nas respostas. Leem por prazer, mas escrevem por obrigação.

Gráfico 4 - Questão 4: A leitura qualitativa



Fonte: Questionário feito aos alunos

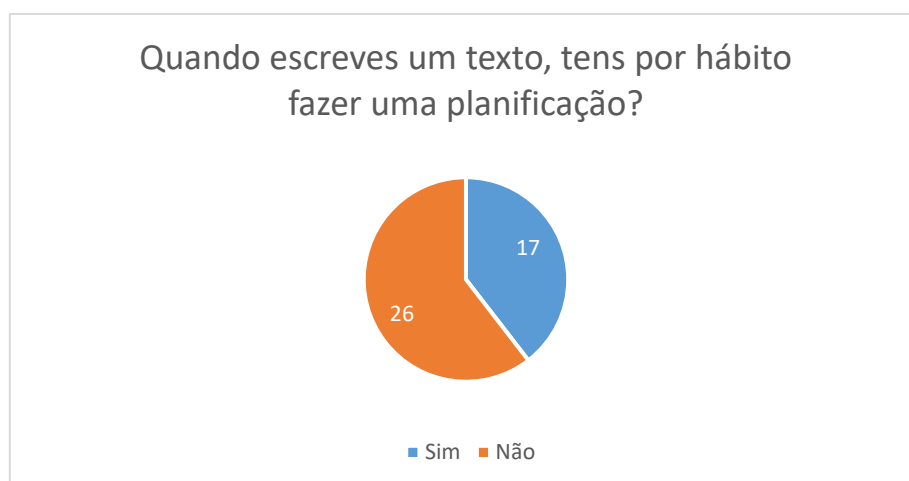
Gráfico 5 - Questão 5: Hábitos de escrita



Fonte: Questionário feito aos alunos

Significamente, os poucos alunos que responderam que sim, que costumam escrever fora do contexto escolar, revelam também que escrevem de forma pessoal, de modo a expressar os seus sentimentos, organizar pensamentos ou criar histórias. Nestes casos, a escrita surge como catarse ou atividade criativa.

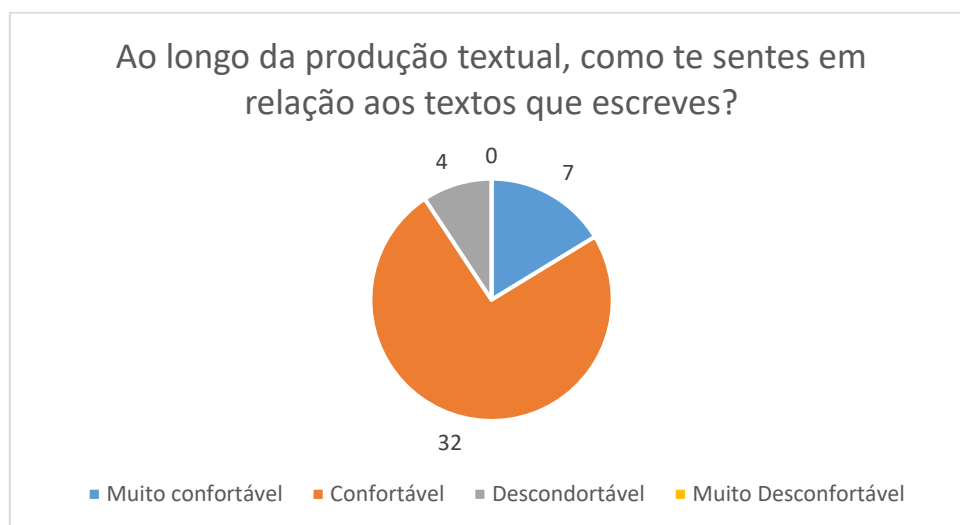
Gráfico 6 - Questão 6: Hábitos de planificação da escrita



Fonte: Questionário feito aos alunos

O que se pode também concluir com este inquérito é que a maior parte dos alunos não tem por hábito planear os seus textos antes de procederem ao exercício da escrita.

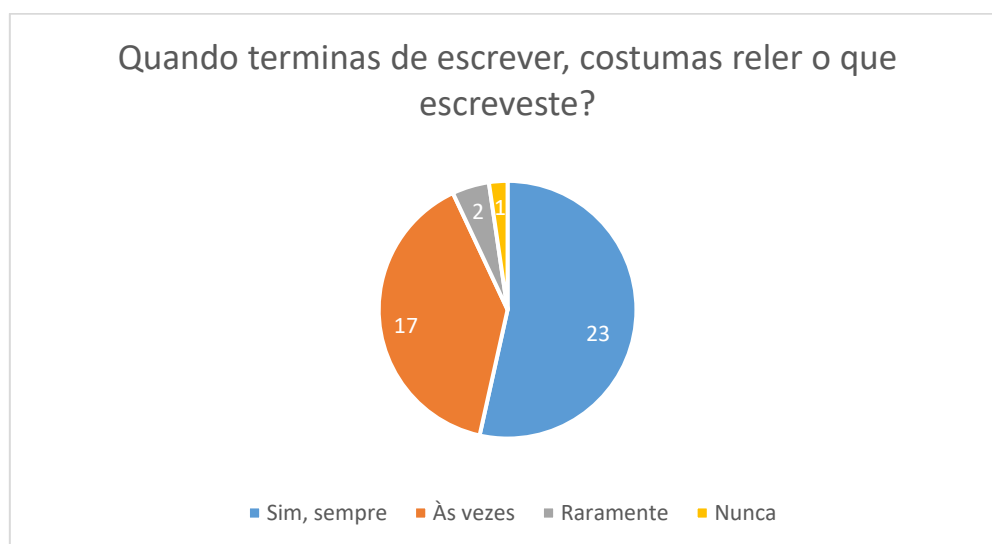
Gráfico 7 - Questão 7: A relação afetiva com a escrita



Fonte: Questionário feito aos alunos

Foi também perguntado aos alunos como é que estes se sentem ao escrever. Alguns revelam desconforto, embora a maioria responda sentir-se confortável ou muito confortável.

Gráfico 8 - Questão 8: A releitura da escrita



Fonte: Questionário feito aos alunos

A maioria dos alunos afirma que, após terem escrito os seus textos, fazem a revisão dos mesmos.

Na questão “Ao escrever, quais são as maiores dificuldades que sentes?”, a maioria das respostas dada pelos alunos é que sentem mais dificuldades na organização dos seus textos, tanto quanto à estrutura, como quanto ao conteúdo. Ocasionalmente, alguns alunos afirmam que sentem mais dificuldades no que toca aos erros ortográficos ou gramaticais, em geral.

Por fim, os alunos unanimemente concordam que ler os ajuda a melhorar a competência de escrita. Alguns afirmam ainda que, para além da leitura, é importante treinar a escrita.

Através destes resultados, podemos concluir que os alunos, pelo menos, os que foram alvo deste estudo, têm consciência de que ler é uma componente importante do trabalho da escrita. Mas essa consciência não se traduz numa prática.

2. Fundamentação teórica

O presente capítulo tem como objetivo aprofundar alguns conhecimentos sobre a competência da escrita na aprendizagem e desenvolvimento intelectual e emotivo dos alunos.

Todas as sequências didáticas desenvolvidas neste estudo foram estruturadas segundo um padrão sistemático, cuidadosamente elaborado para garantir a coerência e a efetividade no processo de ensino-aprendizagem. Este padrão proporciona uma base sólida que facilita a implementação das diversas estratégias pedagógicas que serão detalhadas ao longo deste capítulo. Dessa forma, assegura-se que as intervenções propostas possam ser aplicadas de maneira consistente, promovendo um ambiente favorável à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento integral dos alunos, tanto no âmbito cognitivo quanto no âmbito emocional.

2.1. 2.1 – A escrita

O trabalho de escrita é algo fundamental e por isso deve ser tratado na escola com bastante exigência. Tendo isso em conta, o colégio onde realizei o meu estágio implementa, ao longo do ano letivo, diversas estratégias de forma a que os alunos consigam melhorar esta competência. Muitas vezes, os alunos fazem as atividades de escrita através de diferentes atividades e plataformas. Por exemplo, frequentemente, as atividades realizadas em sala de aula são feitas através de recursos multimédia, como jogos realizados em plataformas (o *Wordwall* e o *Kahoot*, etc.).

“[...] a apropriação e a aprendizagem significativa de conhecimentos são facilitadas quando tomam a forma aparente de atividade lúdica, pois os alunos ficam entusiasmados quando recebem a proposta de aprender de uma forma mais interativa e divertida, resultando em um aprendizado significativo.” (Campos *et alii*, 2003: 48)

É evidente que o trabalho feito em relação à leitura é bastante importante, pois com ela, “o leitor desperta para novos aspectos da vida em que ainda não tinha pensado, desperta para o mundo real e para o entendimento do outro ser” (Gonçalves, 2013: 11). Como iremos verificar mais à frente, os hábitos de leitura dos alunos são bastante

importantes no que se refere ao desenvolvimento da competência da escrita: “Os hábitos de leitura constituem mesmo, de acordo com diferentes estudos [...], um dos mais importantes factores de desenvolvimento da capacidade de escrever” (Carvalho, 2003: 19). É importante, todavia, realçar que as atividades de leitura não podem ser totalmente separadas de atividades de escrita.

A escrita é uma competência que, neste colégio, é trabalhada precocemente desde o pré-escolar, e que irá sendo desenvolvida/aperfeiçoada ao longo dos restantes ciclos de ensino, sendo uma competência transversal de suma importância para todos os indivíduos desta comunidade escolar e mais tarde, na sua vida ativa. A escrita, uma atividade que se segue à leitura, tem uma função crítica insofismável. Escrever não deve ser (só) copiar (ou aceitar a escrita da IA), mas reformular, refazer, e por isso a escrita é uma releitura. Pode-se, no entanto, afirmar que “a escrita vem sendo apontada como um conteúdo escolar que encerra um elevado grau de dificuldade, a qual se traduz na menor capacidade, por parte de muitos alunos, na realização das inúmeras tarefas que envolvem o recurso à escrita” (Carvalho, 2013: 187).

Também é importante realçar que, em textos orientadores do Ministério da Educação em Portugal, este trabalho da escrita na língua materna é feito de forma a orientar para “a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” (Ministério da Educação, 2018a: 3).

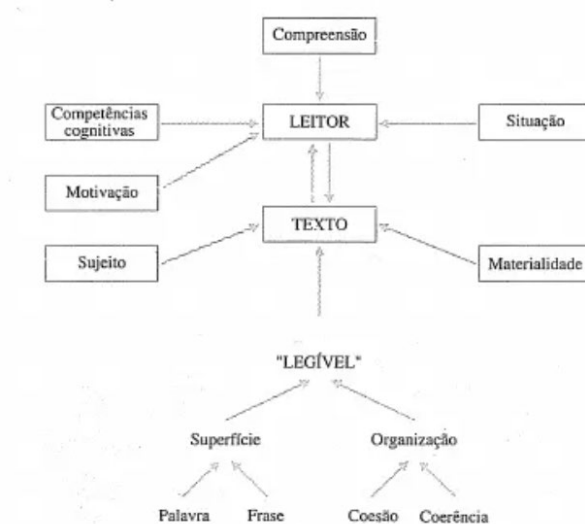
Fayol e Schnewuly (*apud* Contente, 1995: 31) defendem que a formalização da competência da escrita é caracterizada pela aquisição simultânea de um grande número de operações. Isto é, estas operações são baseadas na elaboração do conteúdo e sobre o tratamento desse mesmo conteúdo, tendo em conta a sua audiência e o seu fim. Esta perspetiva sublinha a complexidade da atividade de escrever, entendida como um processo que não se limita à produção linear de frases, mas que exige uma coordenação entre vários níveis de decisão e ação. A elaboração do conteúdo envolve não só a criação de ideias relevantes, como também a sua organização lógica e coerente, tendo em vista o género textual e o contexto. Por outro lado, o tratamento do conteúdo implica uma reflexão constante sobre a melhor forma de apresentar essas ideias ao leitor, adequando o estilo, o vocabulário e a estrutura textual à sua finalidade. Assim, a escrita eficaz resulta da articulação entre estes dois eixos: o que quer dizer e como se deve/pode dizê-lo. E isso

exige que o escritor utilize simultaneamente competências linguísticas, cognitivas e comunicativas. Pressupõe, assim, de acordo com Madalena Contente, uma “organização linear do texto, operações de elaboração ou redação do texto que refletem a continuidade semântica, a escolha de formas verbais, assim como operações de releitura, revisão e reescrita” (1995: 31).

Neste sentido, o domínio da expressão escrita requer alguma persistência, capacidade de concentração e consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante com vista a um trabalho rigoroso, não só por parte dos alunos, como também por parte dos próprios docentes. Esta competência requer ainda um trabalho colaborativo entre ambas as partes para que o processo da aprendizagem e melhoramento da escrita possa evoluir.

Se queremos que um aluno consiga ter sucesso na competência da escrita, é necessário que, num primeiro momento, ele seja capaz de apreender os sentidos explícitos e implícitos do texto, pois a leitura e a escrita andam de mãos dadas. Jean-Yves Boyer (*apud* Contente, 1995: 16) apresenta um esquema que ajuda muito à compreensão dos fatores que influenciam a qualidade da leitura.

Figura 1 - Esquema de Jean-Yves Boyer



O docente deve pensar em estratégias educativas que visem um objetivo didático diferente da aprendizagem em aula, ainda que tenham como consequência a melhoria da aprendizagem escolar.

Uma oficina de escrita, por exemplo, pareceu-me uma forma de os alunos conseguirem aprimorar esta competência, através da revisão das características do texto (tipologia textual, estilística retórica) que irá ser trabalhado em aula. Para tal, depois de uma breve revisão das características do género textual em estudo, os alunos deverão proceder à planificação do texto e, desde logo, do seu texto. A oficina de escrita tem, com efeito, a vantagem de associar o leitor e o autor do texto, dinamizando o esquema de Jean-Yves Boyer. A oficina eleva a motivação pessoal, estimula as competências cognitivas, variando, ao mesmo tempo, as situações de compreensão e as materialidades da escrita, sempre que as quisermos ativar.

2.2. O *brainstorming* e a planificação

Para ajudar os alunos no processo de planificação foi preparado um momento de *brainstorming*. Este *brainstorming* teve como objetivo ajudar os alunos a organizar os argumentos a usar nos seus textos, como também provocar uma discussão em sala de aula sobre o objeto em análise. Tal veremos *infra* com a análise, por exemplo, de um poema em que esta estratégia foi implementada.

Durante estes momentos de *brainstorming*, o docente deve ter em atenção, assim como também os alunos, que não devem criticar ou até mesmo julgar as ideias e crenças dos seus colegas, mas sim conseguir chegar a um consenso de maior eficácia e ser capazes de gerar várias ideias. Durante este momento, não há ideias erradas, mas sim, talvez, ideias mal formuladas e, por isso, com a ajuda da perspetiva dos seus colegas, talvez essa ideia consiga tornar-se uma ideia mais concisa e mais complexa. É ainda durante esta fase que serão selecionados os argumentos/temas mais adequados para usarem no momento em que forem escrever os seus textos.

Alex Osborn salienta já a utilidade de usar o *brainstorming* em trabalhos criativos:

“[...] brainstorming groups be encouraged to focus on quantity – to generate as many ideas as possible. He further recommended that, to achieve this goal, group members should be instructed to freely suggest whatever ideas come to mind (no matter how odd or infeasible the ideas might seem), not to criticize or judge each other’s ideas, and to build on each other’s ideas.” (*apud* L. Miller, 2009: 229)

Só após o processo de *brainstorming* é iniciado o processo de planificação dos textos. Os alunos deverão então escolher os tópicos que irão abordar nos seus textos, planeando uma ordem de sucessão que lhes parece lógica. Por exemplo, como iremos ver para o segundo ciclo desta investigação-ação, foi pedido aos alunos para estabelecerem uma relação de semelhança e outra de diferença entre dois objetos que estavam a ser alvo de análise. Os alunos, nesse momento, tiveram que proceder à planificação, seguindo a estrutura retórica clássica: introdução, desenvolvimento e conclusão. Como se sabe, pelo menos desde a *Retórica* de Aristóteles (2005: 277-297), a Introdução (Proémio) deve definir o tema, e mais frequentemente, o problema que irá resolver; o Desenvolvimento (Interrogação, Narração, Provas, Demonstração) incluirá depois os diferentes argumentos que ajudam a compreender o tema/problema (ou que impedem a sua melhor compreensão); por último, a Conclusão (Epílogo) sintetiza os aspetos a reter (conclusão fechada) e traça a hipótese de um novo plano de investigação, cativando acrescidamente a audiência (conclusão aberta).

Como iremos então verificar, houve algumas diferenças da forma como estes alunos decidiram organizar-se. O processo de planificação faz parte do processo de escrita, segundo Linda Flower, porque planificar não é apenas fazer rascunhos daquilo que o escritor pretende escrever. O escritor está a planificar quando tem diante dos seus olhos a eficácia da tarefa que tem de desempenhar, ou seja, a estrutura e a redação final do texto (cf. Hayes e Flower, 1983: 7).

2.3. A revisão e o *feedback*

Após a conclusão dos textos, os alunos deverão prosseguir para um outro processo importante no que toca à escrita: o processo de revisão. Este processo não só ajuda ao ‘treino’ da escrita, como é uma forma de os alunos aprimorarem esta competência, que poderá ser realizada, por exemplo, com a ajuda de uma grelha de autoavaliação, sempre posterior ao processo de autorrevisão (o aluno) e heterorrevisão (o professor). Ela será posteriormente preenchida pelo professor para fornecer o respetivo *feedback*.

Segundo Fitzgerald, este *feedback* é importante:

“Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor.” (Fitzgerald, 1987: 484)

Durante a prática pedagógica desenvolvida ao longo deste estágio, a avaliação revelou-se um elemento central, não apenas na aferição das aprendizagens, mas sobretudo como um mecanismo regulador do próprio processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, torna-se pertinente referir que, tal como defendem Vieira e Moreira, a avaliação “deve constituir uma operação reguladora do próprio processo, a realizar com diversos graus de sistematicidade, formalização, profundidade, negociação entre os intervenientes” (1983: 10).

Esta perspetiva foi particularmente evidente nas práticas que eu implementei em contexto de sala de aula, nas quais a avaliação deixou de assumir uma função meramente quantitativa e passou a ser pensada como uma ferramenta qualitativa, formativa, orientadora e adaptativa.

Por outro lado, o envolvimento dos alunos neste processo, através de momentos de *feedback* e coavaliação, contribuiu para uma maior responsabilização e consciência do seu percurso individual. Esta “negociação entre os intervenientes” (Vieira e Moreira, 1983: 10), conforme referido, mostrou-se essencial para construir uma avaliação mais justa, significativa e promotora de aprendizagens.

Fica a meu ver comprovada a importância da autoavaliação como mecanismo de autorregulação, permitindo ao aluno tomar consciência do seu progresso, reconhecer as suas dificuldades e identificar estratégias para continuar a evoluir. A autoavaliação não se limita a um ato de reflexão pontual, mas insere-se num processo contínuo em que o aluno se torna o agente ativo da sua própria aprendizagem. Tal como refere Margarida Roldão, “[a] auto-avaliação representa uma das formas privilegiadas de avaliação formativa, pois vai informando o sujeito da aprendizagem sobre a sua situação num determinado percurso de formação” (2007: 36).

Um outro fator importante na questão da avaliação é a heteroavaliação. A heteroavaliação permite que o desempenho dos alunos seja analisado pelos professores, e oferece uma perspectiva externa e mais objetiva. Desta forma, é possível ao docente, e ao aluno, identificar os pontos fortes e os pontos de melhoria, promovendo o desenvolvimento de competências. E ainda, em conjunto com os critérios de avaliação e o *feedback* construtivo do professor, a heteroavaliação reforça a transparência na avaliação, fazendo com que o ambiente de aprendizagem seja mais reflexivo e colaborativo.

Esta forma de comunicação entre o professor e o aluno é relevante para o processo formativo, pois, segundo Fernandes Domingos:

“A comunicação dos professores para os alunos deve permitir que estes saibam em que situação se encontram relativamente às aprendizagens a desenvolver e o que têm de fazer para lá chegar. Isso é válido num contexto de avaliação formativa e, em princípio, em qualquer contexto de avaliação.” (2008: 56)

Torna-se evidente que a competência da escrita, pela sua complexidade, requer um trabalho sistemático e articulado entre a leitura, a planificação, a produção textual, a revisão e a avaliação. A fundamentação teórica apresentada neste capítulo parece demonstrar que a escrita deve ser desenvolvida logo nos primeiros ciclos escolares, com metodologias que integrem estratégias ativas e variadas, como o recurso a ferramentas digitais, oficinas de escrita, *brainstorming* e momentos de autoavaliação. A articulação entre estas práticas ajuda, não só no desenvolvimento da competência escrita, mas também na construção de aprendizagens significativas e duradouras. Esta articulação contribui para a formação de alunos críticos, capazes de expressar os seus pensamentos e ideias com clareza e coerência. Neste sentido, o papel do docente é determinante na criação de contextos de aprendizagem que promovam a autonomia e o envolvimento dos alunos, consolidando, assim, a escrita como uma competência essencial no percurso escolar/académico e na sua vida pessoal.

3. 1.º ciclo da investigação

Este capítulo descreve o primeiro ciclo da investigação-ação. Este momento encontra-se focado em atividades de escrita que promovem a análise e a criatividade dos alunos. Será descrita a metodologia aplicada, a correção de dois textos e as principais observações sobre o desempenho dos alunos.

3.1. Português

Este primeiro ciclo, foi trabalhado durante uma aula de 100 minutos, onde foi trabalhado o poema “Luís, o poeta, salva a nado o poema”, de Almada Negreiros.

Apesar de constar do manual adotado pelo colégio, os alunos realizaram a leitura e depois a análise através de uma ficha de trabalho fornecida por mim, enquanto professora estagiária (anexo 1). A aula teve início com uma pequena introdução sobre a vida e obra do autor. De seguida, os alunos ouviram a declamação do poema. Durante esta audição, porém, os alunos deviam completar o poema com as palavras em falta, colocadas por mim. Só depois da correção desta atividade se prosseguiu para a análise do poema, já com os alunos atentos e comprometidos com o sentido do texto. Concluída esta fase, os alunos resolveram o restante questionário, seguindo-se o momento da sua correção.

No final, os alunos procederam à realização da atividade “10 minutos a escrever”. Geralmente, como anteriormente referido, no final da aula, são reservados 10 minutos para uma atividade de escrita e/ou leitura. A atividade consistiu, nessa aula, na escrita de uma apreciação crítica referente a uma imagem (anexo 2), conforme os exercícios de expressão escrita que têm sido alvo de avaliação nas provas finais de ciclo e prova-ensaio. Desta forma, os alunos foram desafiados a estabelecer uma relação intertextual entre a pintura que lhes foi fornecida e o poema em estudo. A escrita foi realizada através da plataforma *Intuitivo*, para que os alunos se sentissem cada vez mais familiarizados com o uso de plataformas digitais e proficientes na sua utilização para os instrumentos de avaliação, mas esta abordagem serviu para verificar se os alunos seriam capazes de planear, escrever e retificar os seus textos.

Ao utilizar plataformas como o *Intuitivo* ou o *Padlet* existe a probabilidade de os alunos usarem o corretor automático dos seus dispositivos para a correção de palavras. Porém, os computadores/*tablets* da escola estão com a correção ortográfica automática desativada para que os alunos possam ter consciência de que existe uma ortografia que

devem respeitar. Só assim sendo, é depois possível verificar a escrita dos alunos.

Antes de passar à escrita, foi realizado um pequeno *brainstorming* com recurso a um *Power Point*, como se pode verificar melhor no anexo 2.

Após a leitura dos textos, verifiquei que a maioria dos textos estava bem escrita. Contudo, nem todos os alunos conseguiram terminar esta atividade, mais precisamente, os alunos não tiveram tempo para concluir os seus textos e/ou conseguirem fazer a revisão dos mesmos. Decidi que, nesta e nas atividades que iriam ser realizadas, não só na turma de Inglês, como também nas atividades do segundo ciclo investigativo, os alunos não levariam estas tarefas para serem concluídas em casa como forma de precaução, para que eles não usassem plataformas de Inteligência Artificial para completar os textos ou até mesmo fazer a correção ortográfica e/ou gramatical. Mas tinham de ter mais tempo de aprendizagem. Como o *Intuitivo* não conseguia projetar a imagem pretendida para a análise do mesmo (cf. anexo 3) e como forma complementar, deixei projetado um diapositivo *Power Point* com a imagem e a instrução da atividade (cf. anexo 2).

Em geral, os textos desenvolvidos obedeceram às regras do tipo de texto que lhes foi pedido e os alunos mostraram ser capazes de fazer uma boa análise comparatística entre a pintura e o poema de Almada Negreiros.

Comparando dois textos, o do aluno A e o do aluno B, conseguimos perceber que estes alunos tinham ambos um conhecimento prático de Português. Contudo, a mediana da qualidade dos textos da turma encontrava-se entre a estimativa destes dois textos.

Como podemos verificar no texto presente no anexo 4, o aluno A demonstra ter compreendido a tarefa proposta e consegue apresentar os argumentos necessários. É possível verificar que este aluno é capaz de organizar e estruturar o seu texto, como também conseguir, através da revisão, que o seu texto fique bastante polido.

Em contraste, verifiquei que o texto do aluno B (que se encontra no anexo 5), num primeiro momento, não tinha o número mínimo de palavras pedidos no exercício. Verifiquei que a estrutura do texto deveria estar dividida em três parágrafos, não tendo o aluno escrito uma conclusão. É também possível verificar que o aluno não conseguiu atingir o número mínimo de palavras que devia escrever. Alguns erros que se conseguem encontrar neste texto são o uso incorreto das vírgulas. Por exemplo, na frase “Conseguimos verificar, que a obra é um material bastante, importante erguido para não molhar o livro, isto mostra a importância que o livro tem para Camões, penso que não

conseguiria imaginar a possibilidade do mar destruir a obra.”, a vírgula não deveria estar presente porque separa o predicado do complemento direto. Ainda na mesma frase, encontramos uma vírgula a separar as palavras “bastante” e “importante”. No segmento “afogando,nadando” o aluno esqueceu-se de deixar um espaço entre as palavras.

Durante o texto, o aluno usou em demasia as vírgulas. O aluno deveria ter usado mais pontuação, nomeadamente o ponto final, e tornar as informações do seu texto mais claras. Neste parágrafo, é ainda possível encontrar erros ortográficos. Por exemplo, a palavra “reapresentar” deveria ser escrita “representar”.

Um dos motivos para a existência destes erros neste texto poderá ser o facto de o aluno não ter tempo, nem para concluir o texto. O texto não tinha conclusão, não chegava ao número mínimo de palavras obrigatórias e os erros poderiam ter sido evitados caso tivesse tempo para fazer a revisão textual. Todavia, essas falhas podiam ser atribuídas a outros fatores: desconhecimento da estrutura argumentativa, falta de vocabulário, escassez de argumentos, problemas de afasia, etc...

Sendo assim, para o segundo ciclo de investigação, decidi dar mais tempo aos alunos para a escrita dos textos.

3.2. Inglês

O tema da unidade que estava a ser trabalhado para este ciclo de estudos era identificado no manual com o título “The full story”.

Nesta aula, foi pedido aos alunos, em equipas pares, para escreverem uma história. Contudo, para escreverem esta história, era necessário terem alguns pontos em comum. Foi pedido a quatro alunos que se dirigissem à mesa do professor para girarem uma roleta digital. Neste caso, foram giradas quatro roletas, uma para cada aluno. Havia a roleta para decidir quem seria o/a protagonista, e outras para definirem o onde, o quando e o porquê (cf. anexo 6). Assim se chegou aos *prompts*, dados retóricos estruturantes (agentes, ação, espaço e tempo) que os alunos deveriam usar na sua escrita. Seria necessária uma história com as seguintes palavras: *bee*, *homework*, *Greece* e *at this moment*. Foram deixadas livres os dados retóricos estruturantes que diziam respeito aos modos e aos motivos. A partir das *keywords*/palavras-chave disponibilizadas (associadas aos factos), os alunos passaram à etapa de planificação e escrita dos seus textos, tendo livres os aspetos mais interpretativos dos factos, o como e o porquê.

Todos escreveram os seus textos na plataforma *Padlet* que, como referido anteriormente, tinha o corretor automático desativado.

Durante esta fase fui vendo os processos de escrita de cada equipa e questionando o porquê de certas ideias que os alunos traziam para os seus textos.

Verifiquei que alguns alunos utilizaram ferramentas de pesquisa. Por exemplo, para procurarem nomes para a sua personagem principal, ou substantivos relacionados com abelhas, ou campos semânticos adjacentes.

Na sua maioria, numa fase inicial, os textos encontravam-se prometedores, apesar da presença de gralhas, como a falta de pontuação e/ou erros de ortografia, muitas delas por lapso.

Verifiquei que este trabalho em equipa teve um bom resultado, pois os alunos estavam interessados e empenhados na tarefa. Ressalto também que, com este trabalho coletivo, foi possível evidenciar que os alunos com algumas dificuldades no que toca a gramática inglesa, para além de me perguntarem, por exemplo, se, num determinado momento, seria melhor usar um certo tempo verbal e não outro, pediam ajuda a colegas.

Consegui perceber que alguns alunos ajudaram os que mostravam alguma dificuldade. Senti que, durante este trabalho de equipa, alguns alunos mais inseguros com a sua escrita evitavam perguntar ao professor o porquê de não se usar um certo tempo gramatical ou um certo tipo de conteúdo. Mostravam ainda ter medo de errar na ortografia de alguma palavra. Durante o tempo de observação, percebi ainda que alguns alunos tinham vergonha de mostrar o seu trabalho à professora orientadora. A indicação de um colega era assim uma forma de desinibição que eu não desvalorizei.

Outros dois textos, C e D (nos anexos 7 e 8), apresentavam alguns erros, apesar de terem sido feitos em grupo. Por exemplo, no texto do anexo 7, o texto C, conseguimos ver erros que decorriam do desconhecimento das expressões idiomáticas. Na frase “of the beehive just like usual”, os alunos deveriam ter optado por escrever “as usual”, ao invés de “just like usual”, já que só assim a frase ficaria correta em inglês. Outro exemplo havia ainda na mesma frase: “but this time it was different, the overwhelming combination of her training and the heartbreak she suffered had made her quit and instead of flapping her wings as usual, she didn't open them and fell to the ground”. A frase é demasiado longa e por isso poderia ser quebrada em “quit. Instead”.

Já o texto D, presente no anexo 8, tinha outros tipo de erros a trabalhar. A frase “After a lot of work, Beeeeeeeeeeea is finally ready” deveria estar no pretérito: “Beeeeeeeeeeea was finally ready”. As palavras “battle field” deveriam estar unidas, escritas *battlefield*. Por fim, a frase “With a last breath, she fell into an eternal sleep.” poderia ter sido substituída por “With her final breath”: tornas-se-ia mais incisiva. O erro não é gramatical, mas poderia ter sido retoricamente melhorada.

De modo geral, os erros seguem estas tipologias, mas os textos estão em geral bem construídos, seguindo o formato que foi pedido aos alunos e todos usaram as palavras que saíram do sorteio. Nesta atividade, foi possível ao professor realçar a importância da criatividade destes alunos pois, mesmo ao terem de usar as mesmas palavras, acabaram por criar histórias completamente diferentes umas das outras. Isso estimulou-os e, em certa medida, surpreendeu-os.

4. 2.º ciclo da investigação

Neste capítulo, vou apresentar o desenvolvimento do segundo ciclo de investigação. As atividades aqui presentes centram-se nas competências de escrita através da análise crítica e produção textual. Destaco ainda estratégias usadas para promover a reflexão, a planificação e a revisão textual pelos alunos, como também a importância da auto e hetero-avaliação no processo de aprendizagem. Por fim, serão discutidos os resultados observados e os progressos dos alunos para este ciclo da investigação-ação.

4.1. Português

Após a conclusão do primeiro momento da aula, neste caso a conclusão da análise do episódio “Adamastor” de *Os Lusíadas*, foi realizada uma oficina de escrita partindo da análise do poema “O Mostrengo”, de Fernando Pessoa. Distribuí uma ficha com o poema e com a preparação para a oficina de escrita. De forma a dar início a esta análise, pedi aos alunos para relacionarem o título deste poema com o episódio previamente analisado em aula. Assim feito, procedeu-se a audição da declamação deste poema.

A oficina de escrita foi acompanhada por um *Power Point* com as diferentes etapas da escrita (anexo 9). Na oficina de escrita, começou por ser realizada uma revisão das características de um comentário crítico. De seguida, foi dada aos alunos a proposta da tarefa a ser realizada. Neste caso, os alunos deveriam escrever um texto de comentário crítico com um mínimo de 100 e o máximo de 160 palavras, onde deveriam estabelecer uma relação de semelhança e uma relação de contraste entre os dois textos (o episódio do “Adamastor” d’ *Os Lusíadas* de Camões e o poema “O Mostrengo”, de Fernando Pessoa).

Na 1.ª etapa (planificação), foi pedido aos alunos para completarem uma tabela com semelhanças e diferenças. Apesar de eu ter preparado algumas respostas para completar a tabela, tive em atenção as sugestões dos alunos que foram acrescentadas.

Já na 2.ª, procedeu-se à escrita dos textos e, após os alunos terem selecionado os itens da semelhança e da diferença, passaram a escrever sobre eles nos textos.

Por fim, na 3.ª etapa, foi pedido aos alunos para que revissem os seus textos e os aperfeiçoassem. Nem todos os alunos conseguiram concluir esta etapa devido à falta de tempo, mas conseguiram preencher a grelha de autoavaliação que se encontrava na ficha, de forma a refletir sobre a evolução da sua escrita.

Seguindo esta ordem, foi realizada a oficina de escrita, a última etapa antes da

avaliação.

Após a correção dos textos, foi possível verificar que houve uma melhoria sensível nesta competência. Por exemplo, o facto de, desta vez, a planificação ter sido feita em conjunto e com o auxílio do professor, fez com que os alunos fossem capazes de ter os seus textos com argumentos mais fundamentados. Verifiquei que houve apenas pequenos erros ou gralhas, mais frequentes nos alunos que não tiveram tempo para rever os seus textos, ou até que não tiveram tempo para concluir os seus textos.

Em relação à grelha de autoavaliação que se encontra na ficha (presente no anexo 10), a autoavaliação dos alunos foi, na maioria dos casos, similar à avaliação que lhes dei. Esta autoavaliação foi reenviada por mim com um pequeno comentário, de forma que os alunos pudessem ter uma melhor noção do que fizeram (bem ou mal) e do que precisavam de melhorar. Como pude constatar, a grande maioria conseguiu escrever textos muito bons, com bons argumentos, bem estruturados e com nenhuma ou só com pequenas gralhas de ortografia e/ou pontuação.

Desta vez, os resultados obtidos pelos alunos foram melhores, sem dúvida porque tiveram mais tempo para escrever os textos, assim como para os planear.

Descrevo então duas situações extremadas. O aluno A conseguiu aperfeiçoar a sua escrita, embora não tivesse usualmente erros gramaticais ou de ortografia. O seu texto (cf. anexo 11) também respeitava a tipologia e os seus argumentos estavam bem-apresentados.

Por seu lado, o aluno B (cf. Anexo 13), menos regular, tinha igualmente aprendido o que precisava. Verificou-se nele uma grande evolução. Deu menos erros, apesar de, por exemplo, ter escrito “Canto V da obra de poesia épica” não sendo necessário na frase o segmento “de poesia épica” por se encontrar a referência à obra subentendida no co-texto. Desta vez, o aluno B tentou escrever uma conclusão, porém acabou por escrever uma conclusão redundante. É possível ainda verificar que o aluno tentou escrever uma conclusão mais completa, mas por algum motivo decidiu apagá-la.

Em suma, através desta atividade foi possível ajudar os alunos a planear os temas que vão ser trabalhados. Trabalhar em grupo ajudou claramente a que os seus argumentos fossem mais completos. Também ao dar mais tempo para a escrita e a revisão, fiz com que estes alunos fossem capazes de melhorar os seus textos.

Relativamente à autoavaliação pedida aos alunos, constatei que ambos os alunos

tinham consciência do estado da sua escrita: tendo o aluno A posto a sua autoavaliação (cf. anexo 12) com todos os pontos da avaliação “Muito Bom”, o aluno B colocou um dos parâmetros como apenas “Bom”. Neste caso, o aluno B (cf. anexo 14) referiu que o seu texto não representava a tipologia pedida, ainda que o aluno demonstrasse respeitar essa tipologia. Contudo, o aluno não teve consciência de que não compreendeu bem o segundo ponto, pois a sua conclusão foi redundante. Ainda assim, o aluno tomou consciência de que um dos pontos não era o seu ponto forte.

Verifiquei que alguns alunos não tiveram a oportunidade para refletir sobre a sua autoavaliação, alguns porque não tiveram tempo para o fazer e outros porque não tiveram tempo para rever a sua reflexão.

4.2. Inglês

Este segundo ciclo foi realizado durante uma aula de 50 minutos, tendo sido uma aula de *writing*.

Nesta aula, foi pedido aos alunos para que escrevessem um ensaio, *an essay*. Para tal, no início da aula, pedi aos alunos para me indicarem características típicas deste género textual. Este passo foi realizado com a ajuda de um *Power Point* (anexo 15) e de um *sticker* que foi entregue aos alunos (anexo 16). Esta atividade de escrita, ao contrário da atividade realizada no 1.º ciclo, foi realizada de forma individual.

Promoveu-se depois um pequeno sorteio, onde os alunos retiravam um papel e nesse papel constava um problema. Alguns desses problemas eram: “How much does social media influence the decisions we make?”; “Can emotions help us make better decisions, or do they cause problems?”; “Is it better to take risks or to stay safe when making life choices?”; “Is copying online trends a good idea or something we should avoid?”, entre outros.

Através desta pequena atividade, a escrita tornou-se mais dinâmica e chamou a atenção dos alunos para algo diferente do que estavam acostumados a fazer habitualmente em sala de aula.

Como da última vez eu tinha andado pelos lugares a verificar e a monitorar os alunos, houve alunos que desta vez foram pesquisar sobre os assuntos. Por exemplo, para o problema “Is copying online trends a good idea or something we should avoid?”, houve

alunos que foram pesquisar sobre diversas *trends*, questões na moda: quais eram as *trends* do momento nas redes sociais e que *trends* houve no passado. Também, alguns alunos foram pesquisar termos no dicionário *online* disponível no site da Universidade de Cambridge.

Através desta observação, e como já tinha verificado no ciclo anterior, os alunos apresentam um grau elevado de autonomia e não se distraem facilmente ao usar estes meios tecnológicos.

Após a leitura dos textos escritos por estes alunos do 10.º ano, verifiquei que eles possuem um pensamento crítico razoável, conseguindo falar sobre temas atuais. Utilizaram os recursos digitais para construir os seus argumentos, como verifiquei através das pesquisas realizadas pelos alunos, e sem a utilização a recursos de plataformas I.A.

Os dois textos que usei para fazer esta análise (incluídos no anexo 17 e 18) correspondem a dois alunos que fizeram parte de uma das equipas pares que analisei no primeiro ciclo investigativo deste projeto.

No texto do aluno C, referente ao anexo 17, não havia nem erros gramaticais, nem gralhas. O texto em si já estava muito bem escrito, bem estruturado e com bons argumentos.

Em contrapartida, o texto do aluno D, incluído no anexo 18, tinha alguns erros no que toca ao conteúdo gramatical e à ortografia. É exemplo a frase "to increase the difficulty in the decisions": estamos perante uma *awkward phrase*, isto é, que não é tida como comum em inglês, apesar de seguir as regras básicas de gramática. Para que esta frase faça mais sentido na língua inglesa deveria ser mudada para "that makes the decision-making process more difficult". Um outro tipo de erro gramatical encontra-se na frase "you are in an island". A frase está errada porque em Inglês se diz "on an Island" e não "in an island". Usamos "on" para superfícies ou lugares como ilhas, não "in". Por fim, na frase "every person has their perspectives of life", o erro está em "perspectives", que devia estar no singular, e também se usa "on life" e não "of life". A forma correta seria então: "each person has their own perspective on life".

Concluí que os alunos sozinhos conseguiam criar bons textos, cometendo apenas alguns erros, mas também notei que alguns tiveram muito tempo para conseguir fazer a

revisão do seu trabalho. Considerei normal haver alguns erros presentes nos textos, quando o trabalho de revisão não foi realizado.

Por fim, em relação às autoavaliações realizadas pelos alunos C e D atrás referidos, (que se encontram nos anexos 19 e 20), observei que ambos estavam conscientes do valor relativo dos seus textos em função do trabalho que desenvolveram.

O aluno C (cf. anexo 19), no entanto, ao realizar a sua autoavaliação, questionou-me como deveria fazer a sua autoavaliação, pois disse-me não saber se realmente merecia colocar um determinado valor em cada parâmetro. O aluno comentou que não sabia se os valores que atribuiu iriam ser semelhante aos meus, já que não “estava dentro da minha cabeça para o avaliar”. Após a aula, conversei com este aluno para o esclarecer sobre como se deve autoavaliar, explicando-lhe como proceder em uma autoavaliação e incentivando-o a atribuir uma nota que refletisse sinceramente seu desempenho, sem ser excessivamente rigoroso consigo mesmo, nem procurar adivinhar a classificação do professor.

Considerações Finais

Com base na experiência e nos resultados obtidos desta investigação-ação, foi possível ajudar os alunos no melhoramento da sua competência de escrita durante o estágio realizado no ano de 2024/2025 no Colégio Novo da Maia. Usámos para isso várias estratégias de ensino como técnicas de leitura, construção de grupos de trabalho para análise não-individual, estruturação argumentativa (Introdução, Desenvolvimento, Conclusão) e oficinas de escrita. A este processo se seguia, invariavelmente no final, a autoavaliação. Destas estratégias salientaria as oficinas de escrita, mas não devemos considerar uma estratégia isolada: esta vale pelas restantes porque as sintetiza.

Na turma de Português, constatei que, de facto, os alunos, com a ajuda destas estratégias, conseguiam melhorar bastante a sua competência de escrita, sobretudo ao dar-lhes mais tempo para melhorar os seus textos. Concluí que para tudo é preciso dar tempo ao tempo. Mas não chega ter tempo: os alunos podem e devem ser estimulados para observar as diferentes estruturas do seu discurso e do discurso alheio, nomeadamente no que diz respeito à identificação dos agentes (sujeitos), ações (predicados), características ou contextos dessas ações (complementos), modos de ação (como) e ligação entre as causas e os efeitos (porquê). Do ponto de vista da estrutura do discurso, os alunos podem e devem ser estimulados a construir um discurso retoricamente eficaz se nele souberem identificar as potencialidades de uma boa introdução, de um bom desenvolvimento e de uma boa conclusão.

Já na turma de Inglês, verifiquei que o trabalho da escrita de textos em grupo ajudou bastante estes alunos. Mas, sobretudo na escrita individual, constatei o mesmo problema que na turma de Português: a falta de tempo. O tempo revelou-se quase sempre um fator bastante importante, porque permite aos alunos refletir sobre o que vão escrever e desta forma planearem os seus textos, passando para a escrita o seu pensamento. Todos precisamos de tempo para pensar no que lemos e depois no que escrevemos. Hoje, a escola (os professores e os alunos) parece ter pouco tempo para dar profundidade ao pensamento.

Como muitas vezes o tempo foi escasso (ou porque se demorou a preparar a atividade, ou a concluir uma outra atividade ou a dar matéria), os alunos não tiveram

muito tempo para concluir a escrita e eventualmente não conseguiram proceder à correção dos seus textos.

Mesmo sem tempo, sublinho que consegui alguns benefícios com as estratégias adotadas.

No contexto do Português, analisar os temas em conjunto e definir argumentos ajudou os alunos a ter uma linha de pensamento mais organizada e mais polida. Deste modo, cremos que os alunos, no futuro, serão capazes de enriquecer, não só os textos, mas também a ver perspetivas e opiniões diferentes relativas a determinado tópico.

Já no contexto da turma de Inglês, as diferentes atividades fizeram com que os alunos despertassem o seu interesse para a atividade de escrita. Por exemplo, ao fazer com que os alunos trabalhassem com colegas com quem não trabalham de forma habitual fez com que a dinâmica em sala de aula fosse mais rica e variada. Também contribuiu para um melhor conhecimento dos outros e do espírito de equipa.

O sorteio para que cada aluno tivesse o seu próprio tema na escrita de um *essay*, para além da diversificação de temas, ajudou os alunos a pensar de forma autónoma em argumentos diferentes para defender a sua tese.

Concluo, portanto, que, para além do tempo ser um fator determinante no desenvolvimento da competência de escrita, é também fundamental promover momentos prévios ao processo da escrita, como por exemplo, promover uma discussão sobre os tópicos que os alunos poderão usar como possíveis argumentos nos textos. Esta fase inicial contribui significativamente para a organização do pensamento e ajuda os alunos no processo de planificação e estruturação dos textos. Ressalto também que é muito importante o uso de atividades em grupo, nomeadamente através da rotatividade de colegas em trabalhos de grupo, como também na diversificação das estratégias pedagógicas utilizadas. Estas atividades ajudaram ao envolvimento dos alunos na atividade em si, como também a desenvolver a autonomia e a capacidade argumentativa destes alunos.

Nos dias de hoje, em que o aluno se apoia em textos redigidos pela IA, vale a pena pensar na importância de continuarmos a escrever de forma autónoma para perceber o que diz um texto, ou o que queremos dizer com o texto. A escrita, pelo que

experienciámos e ensinámos, não é transmissível em textos pessoais. Estas circunstâncias tornar-se-ão previsivelmente um desafio nas salas de aula futuras.

Referências Bibliográficas

- Aristóteles. (2005). *Retórica* (pp. 277–297). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills* (New Edition). Longman, London and New York.
- Campos, L. M. L.; Bortoloto, T. M.; Felício, A. K. C. (2003). *A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem*. Caderno dos núcleos de Ensino, 47, 47-60.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: Percursos de investigação*. DME/Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2013). *A escrita na escola, uma visão integradora*. Interacções, 27, 186-206.
- Colégio Novo da Maia. (n.d.), consultado a 04/06/2025, retirado de <https://colegionovodamaia.pt/>
- Contente, Madalena (1995). *A leitura e a escrita: Estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Editorial Presença, Lisboa
- 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. Direção Geral da Educação. Aprendizagens Essenciais
- DGES (2015). *Metas curriculares de Português: Ensino básico – 3.º ciclo – Escrita*. Ministério da Educação e Ciência.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/3_ciclo_escrita.pdf
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação formativa: Avaliar, comunicar e aprender*. Revista Aprendizagem: A Revista da Prática Pedagógica, Ano 2, n.º 9, p. 56-57.
- Fitzgerald, Jill (1987), *Research on revision in writing*. Review of Education

Research, v.57, n. 4, p. 481-506.

Flower, L., et al (1989). *Planning in writing: The cognition of a constructive process*. Technical Report No. 34. Carnegie Mellon University

Fonseca, F. I. (1992). *A urgência de uma pedagogia da escrita*. Máthesis, (1), 223-251. <https://doi.org/10.34632/mathesis.1992.3691>

Gonçalves, A. (2013). *Leitura*. Revista Instituto Saber de Ciências Integradas, (2), 11. <https://www.isciweb.com.br/revista/1511-leitura>

Gonçalves, D. (2013). *A Importância Da Leitura Nos Anos Iniciais Escolares*, São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Miller, L. E. (2009). *Evidence-based instruction: A classroom experiment comparing nominal and brainstorming groups*. Organization Management Journal, 6(4), 229–238. <https://doi.org/10.1057/omj.2009.32>

National Geographic Portugal. (2024, 14 de março). *Por que escrever à mão ainda é importante na era digital*. https://www.nationalgeographic.pt/ciencia/por-que-escrever-mao-ainda-e-importante-na-era-digital_5427 (Consultado a 28/06/2025)

National Geographic. Número 291, 3- 17(2025, junho). *Um novo cérebro? Como a tecnologia digital nos transforma*. National Geographic Portugal.

Projeto Colégio Novo da Maia. (n.d.). Escola Virtual. URL: <https://www.escolavirtual.pt/Pagina-Especial/novodamaia.htm> (consultado a 04/06/2025)

Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I., (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. URL: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf (consultado a 04/06/2025)

Unin, N.; Bearing, P. (2016). *Brainstorming as a way to approach student-centered learning in the ESL classroom*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 224, 605–612

Vieira, Flávia; Moreira, Maria Alfredo. (1993). *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho

Anexos

Anexo 1 – Ficha “Luís, o poeta, salva a nado o poema”



DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Disciplina: Português

Ficha de trabalho n.º 10 | **Texto Poético –
relação intertextual com a unidade 3**

Ano Letivo: **2024/2025**

Nome: _____

N.º: _____ Ano: 9.º Turma: C

Grupo I

Leitura e Educação Literária

- 1) Completa os espaços em branco de acordo com o áudio que vais ouvir.

Luís, o poeta, salva a nado o poema

	Era uma vez um português de Portugal. O nome Luís		o barco a pique
5	Há de bastar o mundo inteiro ouviu falar. Estala a a) _____ e Portugal	35	Luís a nadar. Fora da água um braço no ar na mão o livro Há de salvar.
10	chama Luís para embarcar. Na guerra andou a guerrear e perde um olho	40	Nada que nada sempre a nadar livro perdido no alto mar. — Mar f) _____
15	por Portugal. Livre da b) _____ pôs-se a contar o que sabia de c) _____.	45	que queres roubar? a minha vida ou este cantar? A vida é minha ta posso dar
20	Dias e dias grande pensar juntou Luís a recordar. Ficou um livro	50	mas este livro há de ficar. Estas palavras hão de durar por minha vida
25	ao terminar muito importante para d) _____. la num barco ia no mar	55	quero jurar. Tira-me as forças podes matar a minha alma sabe voar.
30	e a e) _____ vá d'estalar. Mais do que a vida há de guardar	60	Sou português de Portugal depois de g) _____ não vou mudar. Sou português
		65	de Portugal acaba a vida

- e sigo igual.
 Meu corpo é h) _____
 de Portugal
- 70 e morto é ilha
 no alto mar.
 Há portugueses
 a navegar
 por sobre as ondas
- 75 me hão de achar.
 A vida i) _____
 aqui a boiar
 mas não o livro
 se há de molhar.
- 80 Estas j) _____
 vão alegrar
 a minha gente
 de bom pensar.
 À nossa terra
- 85 irão parar
 lá toda a gente
 há de gostar.
 Só uma coisa
 vão olvidar:
- 90 o seu autor
 aqui a nadar.
 É fado nosso
 é nacional
 não há k) _____
- 95 há l) _____.
 Saudades tenho
 mil e sem par
 saudade é vida
 sem se lograr.
- 100 A minha vida
 vai acabar
 mas estes versos
 hão de gravar.
 O livro é este
- 105 é este o m) _____
 assim se pensa
 em Portugal.
 Depois de pronto
 faltou-me dar
- 110 a minha vida
 para o salvar.



José de Almada Negreiros,
Poemas, Assírio & Alvim, 2005

- 1) Identifica o tema central do poema.

- 2) Identifica os factos biográficos referentes de Luís de Camões presentes no poema, preenchendo a tabela que se segue. (posso dizer aos alunos por tópicos)

Facto biográfico	Passagem Textual
• •	• •

- 3) Nos versos “-Mar ignorante/ que queres roubar” (versos 44 e 45) consegue-se verificar uma mudança na voz de enunciação.
3.1) Justifica a utilização desta técnica.

- 4) Explicita os sentimentos expressos nos versos 80 a 84 e 96 a 99.

Bom Trabalho!

Anexo 2 – Power Point - “10 minutos a escrever”



Composition study for Shipwreck Survivor
de Scott Breton- Lethbridge Gallery, Brisbane,
2018 (aguarela)



Composition study for Shipwreck Survivor
de Scott Breton- Lethbridge Gallery, Brisbane,
2018 (aguarela)

10 MINUTOS A ESCREVER

- 1.º Observa a pintura de Scott Breton.
- 2.º identifica os elementos que constituem o 1.º plano e o plano de fundo.
- 3.º comenta uma possível interpretação para tais elementos.
- 4.º atenta nas cores que compõem a imagem e destaca a sua relevância.



10 MINUTOS A ESCREVER

- Recorda, agora, o poema “Luís, o poeta, salva a nado o poema”, de Almada Negreiros.
- Elabora **uma apreciação crítica** (com o mínimo de 150 e um máximo de 200 palavras) na qual explores a análise da imagem apresentada e estabeleças uma relação de semelhança ou de contraste com o poema dado.
- A atividade de escrita será realizada na plataforma *Intuitivo*.



Anexo 3 - Intuitivo

Anexo 4 – “10 minutos a escrever” - Texto Aluno A



"10 minutos a escrever"

Nome: 

Data: 26-2-2025

10 minutos a escrever

1.

 Recorda, agora, o poema “Luís, o poeta, salva a nado o poema”, de Almada Negreiros. Elabora **uma apreciação crítica** (com o mínimo de 150 e um máximo de 200 palavras) na qual explores a análise da imagem apresentada e estabeleças uma relação de semelhança ou de contraste com o poema dado.

Resposta:

Nesta imagem é possível observar um possível naufrago e um objeto ao seu lado. Este homem mostra-se exausto, provavelmente pois lutou pela sua vida no mar, que parece ser bastante agitado à medida que se desloca para o horizonte. É visível, também, a cor cinzenta do céu, representando um mar de tempestade, bem como a coloração escura da pintura induzindo um clima de medo e desespero, tendo apenas um pequeno vestígio de cor azul no céu, representando a segurança da terra e o alívio da salvação.

É notória uma semelhança com o poema de Almada Negreiros, já que esta imagem retrata exatamente a situação de Camões após a tempestade descrita neste poema, demonstrando a luta, o heroísmo e o sacrifício do poeta pela sua obra. Na verdade também podemos afirmar que o objeto que se encontra à direita da personagem pode representar “Os Lusíadas”, obra que Camões quase deu a vida para salvar naquela noite de tempestade.

Concluindo, esta imagem é a descrição exata do sofrimento de Camões, sendo, este, um grande mártir pela sua pátria.

Palavras: 175

Anexo 5 – “10 minutos a escrever” - Texto Aluno B

"10 minutos a escrever"

Nome: 

Data: 26-2-2025

10 minutos a escrever

1.

Recorda, agora, o poema “Luís, o poeta, salva a nado o poema”, de Almada Negreiros. Elabora **uma apreciação crítica** (com o mínimo de 150 e um máximo de 200 palavras) na qual explores a análise da imagem apresentada e estabeleças uma relação de semelhança ou de contraste com o poema dado.

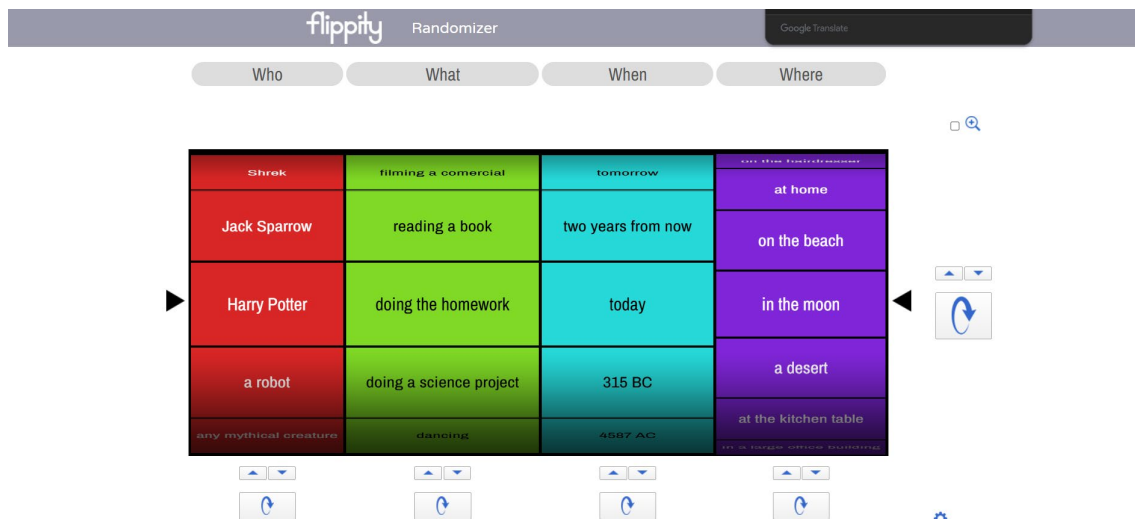
Resposta:

O poema representado tem como tema central a relação de Camões com a sua pátria, o poema aborda temas como o sacrifício, a luta e a preservação da cultura portuguesa, representada no livro em que Camões tenta salvar. Conseguimos verificar, que a obra é um material bastante importante para o poeta visto que, quando este quase foi afogado, nadando em alto mar com um braço e outro erguido para não molhar o livro, isto mostra a importância que o livro tem para Camões, penso que não conseguiria imaginar a possibilidade do mar destruir a obra.

É possível assimilar esta imagem com o poema, visto que poderia rerepresentar Camões após o naufrágio, dado que o Mar encontra-se agitado, com nuvens cinzentas, e apresenta um homem molhado a rastejar na areia, carregando um pertence importante, o que poderia representar o livro que Camões tenta salvar.

Palavras: 143

Anexo 6 – Quem, o quê, onde e quando?



Who	What	When	Where
Shrek	filming a comercial	tomorrow	at home
Jack Sparrow	reading a book	two years from now	on the beach
Harry Potter	doing the homework	today	in the moon
a robot	doing a science project	315 BC	a desert
any mythical creature	dancing	4587 AC	at the kitchen table

Anexo 7 – Texto - trabalho par - Aluno C

The last decision

Charlotte the bee was a princess training to be the queen bee of Greece. Working towards that goal was very exhausting because there seemed to be endless amounts of homework she had to do.

Although at this very instant she was doing her homework, her head was really somewhere else. She was thinking about prince Abubu of Colombia, his wonderful and lustful body was different than any other she had seen. His body was filled with the bright colours of the rainbow.

But deep inside, she knew that she had no chance of ever ending up with him. Abubu was already engaged to Charlotte's mother, Corvina, the reigning queen bee of Greece.

Charlotte realized she would never be able to marry Abubu and that shattered her tiny heart to pieces. Then she made her decision, she jumped out of the beehive just like usual, but this time it was different, the overwhelming combination of her training and the heartbreak she suffered had made her quit and instead of flapping her wings as usual, she didn't open them and fell to the ground, ending the short life of Charlotte, a royal bee.

Anexo 8 – Texto - trabalho par - Aluno D

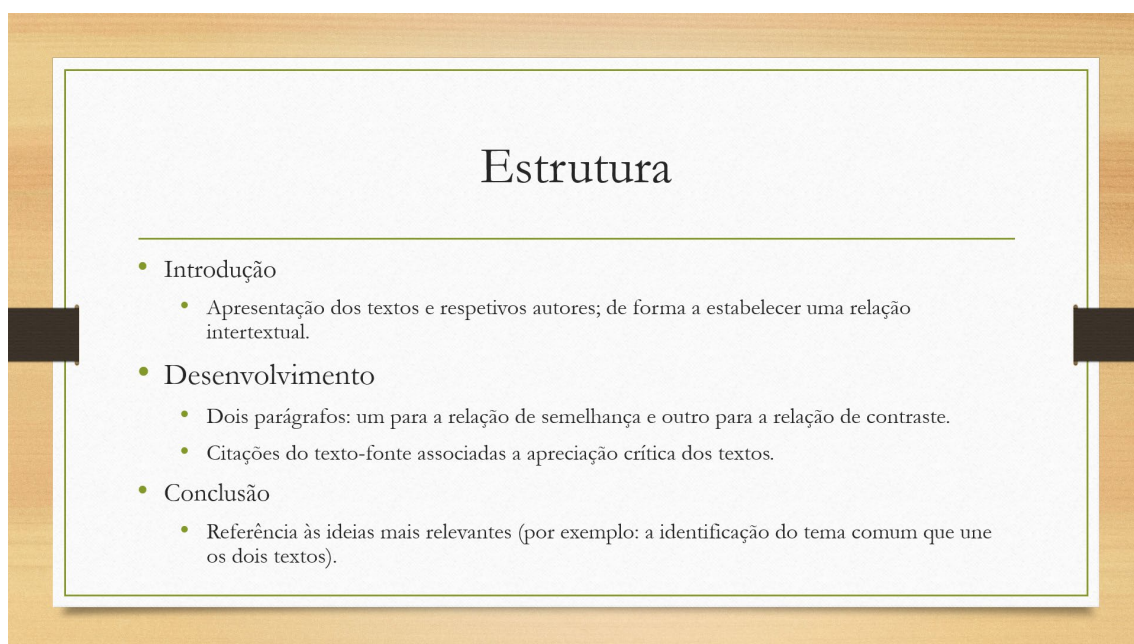
The II Honey War

Beeeeeeeeeeeee is flying for her life. Multiple bees can be seen dead on the nest, and she isn't any better.

Once upon a time, there was a bee named Beeeeeeeeeeeee. She was on vacation in Greece in order to escape from the Second Honey War. Since the beginning of time, wasps and bees fought. Beeeeeeeeeeeee was done with it and was trying to live a new life. Little did she know that it was **impossible** to escape.

A few days after her arrival, wasps came to obliterate all living bees from existence. She had to come up with a plan. Therefore, she had some homework to do - find out any flaws in the wasp kingdom's war strategies. It was hard, but she could do it. Months went by, and the final day began. After a lot of work, Beeeeeeeeeeeee is finally ready. She found the one, and only, flaw that can end this war for good. She prepared for battle. With all her companions, she is flying through the battlefield carrying wasp repellent. After fighting for her life, she was able to repel some wasps, which fell paralyzed on the battle field, but, without any notice, the canister ran empty. She started flying away but she wasn't fast enough. With a last breath, she fell into an eternal sleep.

Anexo 9 – Power Point - Oficina de Escrita



Linguagem

- Usar articuladores do discurso.
- Vocabulário adequado ao tema
- Recurso a passagens textuais pertinentes.
- Preferência pelo uso da 3ª pessoa.

Agora é a tua vez!

- Tendo em atenção a análise referente ao episódio “Adamastor” d’ “Os Lusíadas” de Camões e ao poema “O Mostrengo” de Fernando Pessoa, deverás escrever um texto de comentário crítico de no mínimo 100 e o máximo 160 palavras.
- Deverás estabelecer uma relações de semelhança e uma relação de contraste entre os dois textos, fundamentando com palavras próprias e passagens textuais.

1.ª Etapa



- **Planifica:**

- Na ficha de trabalho, no campo para esse efeito, regista as semelhanças e diferenças que se podem encontrar nos dois textos.
- Tem em atenção as citações que poderás querer usar.

Semelhanças	Diferenças
1. Tema marítimo e heroico. 2. Conflito entre o homem e o desconhecido 3. Referência à missão portuguesa 4. Presença do medo como obstáculo	1. Natureza do monstro 2. Função simbólica 3. O Homem do Leme (pode representar Bartolomeu Dias, estava ao serviço de D. João II) 4. Diálogo com o monstro

2.ª Etapa



- **Textualização:**

- Escreve com correção formal e de acordo com a tipologia pedida.
- Terás 20 minutos para escrever o teu texto.

3.^a Etapa

- Revisão e aperfeiçoamento.



Anexo 10 – Ficha de trabalho “O Monstrengo”



DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Disciplina: Português

Ficha nº 14_ Texto poético: relação intertextual com “Os Lusíadas”

Ano Letivo: 2024/2025

Oficina de escrita

Nome:

N.º: Ano: 9.º Turma: C

Lê o seguinte poema com atenção.

O Mostrengo

O mostrengo que está no fim do mar
Na noite de breu ergueu-se a voar:
À roda da nau voou três vezes,
Voou três vezes a chiar,
E disse: “Quem é que ousou entrar
Nas minhas cavernas que não desvendo,
Meus tetos negros do fim do mundo?”
E o homem do leme disse, tremendo:
“El-Rei D. João Segundo!”

“De quem são as velas onde me roço?
De quem as quilhas que vejo e ouço?”
Disse o mostrengo, e rodou três vezes.
Três vezes rodou imundo e grosso:
“Quem vem poder o que só eu posso,
Que moro onde nunca ninguém me visse
E escorro os medos do mar sem fundo?”
E o homem do leme tremeu, e disse:
“El-Rei D. João Segundo!”

Três vezes do leme as mãos ergueu,
Três vezes ao leme as reprendeu,
E disse no fim de tremer três vezes:
“Aqui ao leme sou mais do que eu:
Sou um Povo que quer o mar que é teu;
E mais que o mostrengo, que me á alma teme
E roda nas trevas do fim do mundo,
Manda a vontade, que me ata ao leme,
De El-Rei D. João Segundo!”



Fernando Pessoa, *Mensagem*, Assírio & Alvim, 1997 (págs. 52-53)

1.ª Etapa (planificação)

Semelhanças	Diferenças
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
_____	_____

2.ª Etapa (textualização)

Tendo em consideração a análise referente ao episódio “Adamastor” d’ “Os Lusíadas” de Camões e ao poema “O Mostrengo” de Fernando Pessoa, deversas escrever um comentário critico, no qual apresentes uma relação intertextual, destacando **uma relação de semelhança e uma de contraste**, devidamente, fundamentadas. Recorre, sempre que possível, a passagens textuais.

O teu texto deverá ter um mínimo 100 e o máximo 160 palavras.

This image shows a full page of blank white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for writing or drawing. There are no margins, text, or other markings present.

Anexo 11 – Texto Texto oficina de Escrita - Aluno A

O teu texto deverá ter um mínimo 100 e o máximo 160 palavras.

Pe facto, a introdução de "Os Lusíadas" e o poema "O Mosteiro" apresentam relações de semelhança e contraste.

Primeiramente, ambos relacionam a missão portuguesa, a grande vontade de explorar mundo, como objecto de viajar um Império ("os mares nunca d'estrém navegados") (est. 37), ("meus teros mares do fim do mundo?").⁵⁰

Contemporaneamente, o diálogo do monstro em ambas as Textos é diferente. No episódio "Adamastor", Vasco da Gama após questionar o monstro acerca da sua existência, este desabafa ("Assi cantava je, com medonho choro,") (est. 60). Já no poema (de Fernando Pessoa), a figura mítica apenas questiona o monstro, não cantando o seu passado nem a sua história ao mesmo.⁵¹

Em suma, os dois textos relatam um episódio da época dos Descobrimentos, apresentando assim as suas semelhanças porém o discurso e a maneira acaba por ser diferente.

136 palavras

Anexo 12 - Autoavaliação e feedback - Aluno A

3.ª Etapa (revisão)

Após a textualização, deversas reler o teu texto com atenção e assinalar um X nos diversos itens da autoavaliação.

	Autoavaliação				Heteroavaliação			
	Insuf.	Suf.	Bom	M. Bom	Insuf.	Suf.	Bom	M. Bom
O texto respeita a tipologia pedida (comentário crítico).				X				X
O texto respeita a instrução quanto ao tema (apresentação de uma semelhança e de um contraste; vocabulário adequado ao tema e citações pertinentes).				X				X
O texto apresenta as três partes essenciais (introdução, desenvolvimento e conclusão); são utilizados articuladores variados.				X				X
Foram aplicadas as regras referentes aos sinais de pontuação.				X				X
O texto apresenta correção ortográfica.				X				X

Comentário global (do professor):

O teu texto respeita as normas do género, assim como também respeita a instrução dada. Destalto apenas que faltam identificador e número da versão. Continuação de um bom trabalho.

Beatriz Ferreira

Anexo 13 – Texto oficina de Escrita - Aluno B

O teu texto deverá ter um mínimo 100 e o máximo 160 palavras.

De facto, o poema "O Monstrogo", de Fernando Pessoa, ¹⁰ e a obra "Os Lusíadas" ²⁰ apresentam interligação, quer de semelhança, quer de contraste, especialmente no episódio "O Alvar" ³⁰ da obra "Camoniana". ⁴⁰ e suposição.

Em primeiro lugar, em ambas os textos é notória a presença de medo nas narrações. Este fator encontra-se visível nos versos 8, 17 e 21 do texto de Fernando Pessoa: "E o homem do leme disse, tremendo", "E o homem do leme temer, e disse", "E disse no fim de temer três vezes", e nas estâncias 40^a e 41^a do Canto V da obra (de poesia épica): "Acompunha as carnes e os cabelos" e "quando, elcocho/hiu-se eu".

Em segundo lugar, num dos poemas o homem do leme encontra-se sozinho, enquanto Vasco da Gama tem outros a acompanhá-lo, como é visível no verso 21 e na estância 40^a do Canto V.

Em suma, os textos têm semelhanças e diferenças. ¹⁵¹ Conclusão redundante

Palavras: 151

Anexo 14 – Autoavaliação e feedback - Aluno B

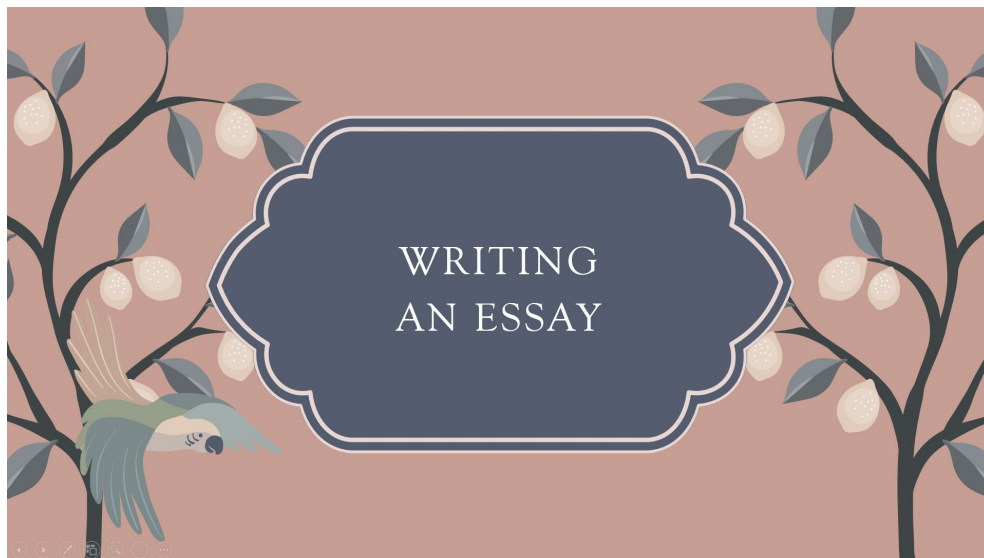
	Autoavaliação				Heteroavaliação			
	Insuf.	Suf.	Bom	M. Bom	Insuf.	Suf.	Bom	M. Bom
O texto respeita a tipologia pedida (comentário crítico).			P					X
O texto respeita a instrução quanto ao tema (apresentação de uma semelhança e de um contraste; vocabulário adequado ao tema e citações pertinentes).				✓			X	X
O texto apresenta as três partes essenciais (introdução, desenvolvimento e conclusão); são utilizados articuladores variados.				P				X
Foram aplicadas as regras referentes aos sinais de pontuação.				P				X
O texto apresenta correção ortográfica.				P				X

Comentário global (do professor):

Tema e texto bem conseguidos.
Percebe-se apenas que a conclusão poderia estar um pouco mais desenvolvida.
Continuação de um bom trabalho!

Beatriz Ferreira

Anexo 15 – Power Point - *Writing an Essay*



STRUCTURE



Introduce the topic you are going to be talking about.	Can teenagers make good decisions by themselves? There are arguments for and against the idea. It's not an easy question to answer because all teenagers are different.
Start each new point clearly.	One benefit of making decisions is that it helps teenagers become more responsible. An advantage of this is that they learn to trust themselves. On the other hand, teenagers sometimes make quick choices without thinking. Of course, not all teenagers do this. Another potential advantage is that making choices helps them get ready for adult life.
Organise your ideas and paragraphs by using linking words and phrases.	One reason for this is that people get better at making decisions by doing it often. This is because learning from experience helps them grow. In fact, many teenagers do well when adults support them. Without a doubt, support from parents or teachers is still very helpful.
Make sure to include one of your own ideas on a separate paragraph.	Moreover, adults can guide teenagers in the right direction, but friends can also help. Even though this is not always true, because it can happen that some friends give bad advice. But mistakes help teenagers learn.
Give your own opinion in the conclusion.	To sum up, teenagers need both freedom and support. On balance, they can learn to make smart choices. In conclusion, they just need time and help.



SOME EXAM TIPS:

- Start with a short paragraph to introduce the topic.
- Focus on one idea on the three middle paragraphs. Don't forget to include one of your own ideas.
- Use a formal or semi-formal style, using a big range of vocabulary and linking words.
- Don't write fewer than 140 words and don't write more than 190 words.
- After you've finished writing, check your text for grammar and spelling mistakes.



Anexo 16 – Sticker “Essay”, critérios de avaliação e feedback

 LEARNING INTERNATIONAL SCHOOL COLÉGIO NOVO DA MAIA	DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	
	INGLÊS 10.ºano Writing an Essay	
Nome: _____ N.º: _____ Ano: _____ Turma: _____		

Introduce the topic your going to be talking about.

Can teenagers make good decisions by themselves? There are arguments for and against the idea. It's not an easy question to answer because all teenagers are different.

Essay

Start each new point clearly.

One benefit of making decisions **is** that it helps teenagers become more responsible. An advantage of this is that they learn to trust themselves. On the other hand, teenagers sometimes make quick choices without thinking. Of course, not all teenagers do this. Another potential advantage is that making choices helps them get ready for adult life.

Organise your ideas and paragraphs by using linking words and phrases.

One reason for this is that people get better at making decisions by doing it often. This is because learning from experience helps them grow. In fact, many teenagers do well when adults support them. Without a doubt, support from parents or teachers is still very helpful.

Make sure to include one of your own ideas on a separate paragraph

Moreover, adults can guide teenagers in the right direction, but friends can also help. Even though this is not always true, because it can happen that some friends give bad advice. But mistakes help teenagers learn.

To sum up, teenagers need both freedom and support. On balance, they can learn to make smart choices. In conclusion, they just need time and help.

Give your own opinion in the conclusion

Some exam tips:

- Start with a short paragraph to introduce the topic.
- Focus on one idea on the three middle paragraphs. Don't forget to include one of your own ideas.
- Use a formal or semi-formal style, using a big range of vocabulary and linking words.
- Don't write fewer than 140 words and don't write more than 190 words.
- After you've finished writing, check your text for grammar and spelling mistakes.

Useful language

Introduction:

- Is this true?
- There are arguments for and against the idea.
- It's a difficult question to answer.
- Many people believe that ...
- The topic has been widely debated.
- Some argue that ...

Introducing ideas:

- One benefit of ... is ...
- An advantage of ... is ...
- On the other hand, ...
- Of course, not all museums ...
- Another potential advantage is ...
- A common argument in favor is ...
- One possible drawback is ...
- It is often said that ...

Expanding points:

- One reason for this is that ...
- This is because...
- In fact, ...
- Without a doubt ...
- Clearly this is ...
- For example, ...
- This shows that ...
- Furthermore, ...

Adding and contrasting ideas:

- Moreover, ...
- In addition to this...
- However, this is not always true.
- Although it seems that ...
- Despite this...
- Nevertheless, ...
- Conversely, ...
- On the contrary, ...

Writing a conclusion:

- To sum up, ...
- On balance, ...
- In conclusion, ...
- All things considered, ...
- Taking everything into account, ...
- Ultimately,

Writing Criteria				
	A-Content	B-Communicative Achievement	C-Organization	D-Language
5	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	Uses the conventions of the communicative task effectively to hold the target reader's attention and communicate straightforward and complex ideas, as appropriate.	Text is well organized and coherent, using a variety of cohesive devices and organisational patterns to generally good effect.	Uses a range of vocabulary, including less common lexis, appropriately. Uses a range of simple and complex grammatical forms with control and flexibility. Occasional errors may be present but do not impede communication.
4	Performance shares features of Bands 3 and 5.			
3	Minor irrelevances and/ or omissions may be present. Target reader is on the whole informed.	Uses the conventions of the communicative task to hold the target reader's attention and communicate straightforward ideas.	Text is generally well organized and coherent. Uses a variety of linking words and cohesive devices.	Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control. Errors do not impede communication.
2	Performance shares features of Bands 1 and 3.			
1	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Uses the conventions of the communicative task in generally appropriate ways to communicate straightforward ideas.	Text is connected and coherent. Basic linking words and a limited number of cohesive devices.	Uses everyday vocabulary generally appropriately, while occasionally overusing certain lexis. Uses simple grammatical forms with a good degree of control. While errors are noticeable, meaning can be determined.
0	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed	Performance below Band 1.		

Auto evaluation	A -	B -	C -	D -
Teacher's evaluation				

Teacher comment:

Teacher: What's this?

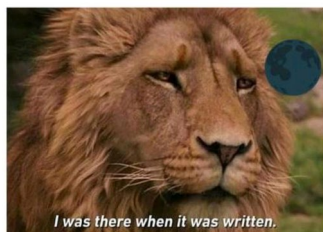
Me: My writing

Teacher: Read it

Me: (Reads it)

Teacher: How can u read it

Me:



me writing essays



Miss. Beatriz



Anexo 17 – Texto Padlet - Aluno C

Can emotions help us make better decisions, or do they cause problems?

Can emotions help us make better decisions, or do they cause problems? There are arguments for and against the idea. It's not an easy question to answer since I believe it is mostly going to depend on the situation and the person's point of view.

On one hand, they can help us make better decisions by providing quick, instinctive responses in situations where time is limited. For example, fear can alert us to danger, and empathy can guide us to act kindly toward others. Emotions also help us connect with our personal values and long-term goals, which can lead to more meaningful choices.

On the other hand, emotions can sometimes affect our judgment. When we are angry, scared, or overly excited, we may act impulsively without fully considering the consequences. Emotional decisions made in the heat of the moment can lead to regret later. For example, making a financial decision while feeling anxious might result in unnecessary risks or losses.

On the other hand, emotions can sometimes affect our judgment. When we are angry, scared, or overly excited, we may act impulsively without fully considering the consequences. Emotional decisions made in the heat of the moment can lead to regret later. For example, making a financial decision while feeling anxious might result in unnecessary risks or losses.

To sum up, emotions can both help and sabotage our decision-making. The key is to recognize and manage our emotions, using them as a guide rather than letting them take full control. When balanced with reason, emotions can lead to wiser and more compassionate decisions.

Anexo 18 – Texto Padlet - Aluno D

Is it easy to know what is right and wrong? Why or why not?

Everyday people are asked to behave in a right way. It may seem easy to distinguish what is right from what is wrong, but is it easy?

Firstly, every person has their perspectives of life. The right for one is not necessarily the right for others. For example, to the majority, drinking alcohol in excess is bad, we shouldn't do that. But for the ones who see the alcohol as a gateway to get rid of their everyday problems they might be thinking this is the best thing to do.

Secondly, knowing what is right depends also on the surroundings. Picture this, you are in an island with other person and there is no food. We would think that it is better that one of us survives rather than none, so eating the other would be the right thing to do. However, eating people with the basic conditions is wrong.

To conclude, knowing what is right and wrong is not always that easy. It depends on a lot of variants that contribute to increase the difficulty in the decisions.

Anexo 19 – Feedback - aluno C

Self-evaluation	A - 5	B - 5	C - 5	D - 5
Teacher's evaluation	5	5	5	5

Teacher's comment:

Your text is clear, well-organized, and gives good examples!
It shows with notes of the topic.
Continue with the good work!

Teacher: What's this?

Me: My writing

Teacher: Read it

me writing essays



Beatriz Ferreira

Anexo 20 – Feedback - aluno D

Self-evaluation	A - 5	B - 5	C - 5	D - 4
Teacher's evaluation	5	5	5	5

Teacher's comment:

The text covers the topic with thoughtful ideas and well-supported points. It is well organized, with clear progression and a consistent, suitable tone. It shows a good use of grammar and vocabulary. I would recommend the use of another subject, instead of "family" and "secondly", just to make the text flow a differently.
Continue with the good work!

Teacher: What's this?

me writing essays



Beatriz Ferreira