

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

A orientação continuada em tarefas de produção textual: impacto na coerência e na capacidade argumentativa no ensino da escrita nas aulas de português

Laura Maria dos Santos Simão

M

2025



Laura Maria dos Santos Simão

A orientação continuada em tarefas de produção textual: impacto na coerência e na capacidade argumentativa no ensino da escrita nas aulas de português

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

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



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

À minha Mãe, com todo o meu amor e eterna gratidão.

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	7
Agradecimentos	8
Resumo.....	10
Abstract	11
Índice de Figuras	12
Índice de Tabelas.....	13
Introdução.....	14
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática	15
1.1. Caracterização do contexto educativo	16
1.1.1. A instituição escolar.....	16
1.1.2. Perfil da turma	21
1.2. Definição da área de intervenção.....	24
2.Fundamentação teórica	29
2.1. A escrita enquanto modo específico de comunicação	30
2.2. O domínio da escrita	31
2.3. Pedagogia da escrita.....	34
2.4. Coerência textual.....	37
2.4.1. A orientação pedagógica e a promoção da coerência.....	40
2.5. Pedagogia da coerência.....	41
2.6. Texto argumentativo	43
2.6.1. O texto de opinião como aplicação do género argumentativo	45
3.Estudo empírico	47
3.1. Metodologia científica.....	47
3.1.1. Objetivos da investigação	50
3.1.2. Ferramentas de recolha de dados	50
4.Plano de ação	51
4.1. Aula zero (diagnose)	54
4.1.1. Prática letiva	54
4.1.2. Dados obtidos	56
4.2. 1.º ciclo de investigação-ação	61
4.2.1. Prática letiva	61

4.2.2. Dados obtidos	63
4.3. 2.º ciclo de investigação-ação	69
4.3.1. Prática letiva	69
4.3.2. Dados obtidos	71
4.4. 3.º ciclo de investigação-ação	76
4.4.1. Prática letiva	76
4.4.2. Dados obtidos	79
5. Discussão e reflexão crítica	85
6. Conclusões do projeto	87
Considerações Finais	89
Referências Bibliográficas	93
Anexos	98
Anexo 1.....	99
Anexo 2 – Textos dos alunos – Aula Zero.....	104
Anexo 3 – Textos dos alunos - 1.º Ciclo de Investigação- Ação	107
Anexo 4 – Textos dos alunos - 2.º Ciclo de Investigação- Ação	111
Anexo 5 - Representação gráfica da estratégia de escrita orientada: planificação, textualização e revisão	116
Anexo 6 – Textos dos alunos (aplicação do projeto) - 2.º Ciclo de Investigação- Ação	121
Anexo 7 – Textos dos alunos - 3.º Ciclo de Investigação- Ação	127
Anexo 8.....	133

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.

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.

I hereby declare that this thesis/dissertation/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.

I further declare that I have not used (DELETE THE OPTION THAT DOES NOT APPLY) generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Porto, setembro de 2025

Laura Maria dos Santos Simão

Agradecimentos

À minha Mãe, Maria Odete dos Santos Simão, pelo amor incondicional e por ser o maior presente que a vida me deu.

Ao meu Pai, Esequiel Bento Simão, cuja memória guardo com carinho e saudade. Este trabalho é, sem dúvida, também vosso.

À Marlene Borges, amiga de longa data, pelo apoio constante e pela amizade verdadeira.

À Ana Sofia, Rita, Tatiana, Viviana, Sérgio, e a todos os meus amigos e colegas de faculdade, agradeço por cada momento partilhado — nos sucessos e nos obstáculos, nos sorrisos e nas lágrimas.

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes ao longo deste percurso, o meu mais sincero obrigado.

À Professora Doutora Sónia Rodrigues, pela inspiração constante, pela sua postura humana e pelo exemplo de excelência profissional.

A sua marca, enquanto professora e pessoa, ficará para sempre como uma referência no meu caminho.

Ao Professor Miguel Correia, pela simpatia, disponibilidade e apoio ao longo desta etapa, bem como pelos ensinamentos que me forneceram uma base sólida para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Ao Professor Doutor Jorge Deserto, cuja orientação diligente, incentivo, disponibilidade e apoio constante foram fundamentais para que eu pudesse elaborar este relatório com o rigor e a qualidade que ambicionei. Agradeço-lhe profundamente toda a ajuda.

À Professora Doutora Conceição Neto, pelos comentários pertinentes e sugestões construtivas durante a supervisão das aulas.

Ao Professor Doutor Fernando Batista, pelo incentivo, apoio constante e pela introdução inspiradora à didática do Português.

À turma do 12.º ano, pelo acolhimento, envolvimento e participação ativa, que tornaram possível o desenvolvimento deste estudo.

A todos, o meu profundo agradecimento.

Resumo

O presente relatório apresenta o estudo empírico desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português, realizado na Escola Secundária João Gonçalves Zarco, no contexto do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, lecionado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este projeto, ancorado nos princípios da investigação-ação, incidiu sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa, com especial enfoque na análise da relação entre a presença de argumentos e a coerência textual, junto de uma turma do 12.º ano de escolaridade. A definição da área de intervenção resultou da observação direta da turma, de diálogos com o professor orientador e da análise de produções escritas, que revelaram dificuldades na construção de textos argumentativos coerentes. Sustentado por um enquadramento teórico que evidencia a interdependência entre competência argumentativa e organização textual, delineou-se um plano de ação para o ano letivo 2024/2025, cujo cronograma integrou três ciclos de investigação-ação centrados no ensino explícito de estratégias de estruturação argumentativa. Os dados recolhidos foram mobilizados para reajustamentos nas planificações subsequentes, com o intuito de assegurar aprendizagens significativas por parte dos discentes. Serviram ainda para aferir o impacto da intervenção pedagógico-didática. O trabalho termina com os resultados do plano de ação, que revelam uma melhoria significativa na qualidade argumentativa dos textos e na sua coerência global, confirmando a eficácia das atividades desenvolvidas e reforçando a importância de abordagens didáticas orientadas para a articulação entre argumentação e coerência textual.

Palavras-chave: ensino do português, escrita argumentativa, coerência textual, ensino explícito da escrita, investigação-ação.

Abstract

This report presents the empirical study developed within the scope of the Portuguese teaching practicum, carried out at João Gonçalves Zarco Secondary School, as part of the Master's Degree in Portuguese Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, taught at the Faculty of Arts of the University of Porto. This project, grounded in the principles of action research, focused on the teaching and learning process of argumentative writing, with particular emphasis on analysing the relationship between the presence of arguments and textual coherence, in a 12th-grade class. The definition of the intervention area resulted from direct classroom observation, discussions with the supervising teacher, and the analysis of written productions, which revealed difficulties in constructing coherent argumentative texts. Supported by a theoretical framework that highlights the interdependence between argumentative competence and textual organisation, an action plan was designed for the 2024/2025 academic year, whose schedule included three cycles of action research focused on the explicit teaching of argumentative structuring strategies. The data collected were used to make adjustments to subsequent lesson planning, aiming to ensure meaningful learning for the students. They also served to assess the impact of the pedagogical-didactic intervention. The report concludes with the results of the action plan, which show a significant improvement in the argumentative quality of the texts and their overall coherence, confirming the effectiveness of the activities developed and reinforcing the importance of didactic approaches oriented towards the articulation between argumentation and textual coherence.

Key-words: Portuguese language teaching, argumentative writing, textual coherence, explicit writing instruction, action research.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - ESPIRAL DE CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	49
FIGURA 2 - ENUNCIADO ELABORADO PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA	56
FIGURA 3 - TEXTO DO ALUNO A.....	58
FIGURA 4 - TEXTO DO ALUNO B.....	59
FIGURA 5 - ESQUEMA PROPOSTO NO MANUAL	60
FIGURA 6 - TEXTO DO ALUNO A.....	64
FIGURA 7 - TEXTO DO ALUNO B.....	66
FIGURA 8 - TEXTO DO ALUNO A.....	73
FIGURA 9 – TEXTO DO ALUNO B	75

Índice de Tabelas

TABELA 1 - PLANO DE AÇÃO TRAÇADO PARA O ANO LETIVO 2024/2025	51
TABELA 2 - TEXTO DO ALUNO A.....	81
TABELA 3 - TEXTO DO ALUNO B.....	83

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do estágio pedagógico de Português, integrado no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado no ano letivo 2024/2025, na Escola Secundária João Gonçalves Zarco, em Matosinhos.

A intervenção pedagógica centrou-se no domínio da produção escrita, com particular atenção ao desenvolvimento da competência argumentativa e da coerência textual em alunos do 12.º ano de escolaridade. A escolha deste objeto de estudo resultou do perfil da turma, da observação em contexto de aula, dos diálogos com o professor cooperante e da análise de textos dos discentes, os quais revelaram dificuldades no encadeamento lógico das ideias e na solidez dos argumentos.

A pertinência do trabalho encontra ainda fundamento nos documentos orientadores do ensino de Português. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017) valoriza a formulação de ideias, a tomada de decisões fundamentadas e o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; as *Aprendizagens Essenciais de Português para o Ensino Secundário* (DGE, 2018) sublinham a importância da produção de textos argumentativos adequados à situação comunicativa; e o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (DGE, 2015) reforça a necessidade de consolidar a escrita de géneros como o ensaio e o artigo de opinião, garantindo clareza argumentativa, progressão temática e coesão textual.

De facto, a coerência textual constitui um elemento essencial da eficácia comunicativa, assegurando ao leitor a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento lógico das ideias (Crespo, 2011; Koch & Elias, 2017). No género argumentativo, essa coerência articula-se com a capacidade de sustentar uma posição através de raciocínios consistentes e organizados (Adam, 1992; Marcuschi, 2008). Neste quadro, a prática pedagógica supervisionada desenvolveu-se a partir de uma metodologia de investigação-ação e privilegiou estratégias de escrita orientada, planeamento discursivo e revisão textual, numa perspetiva reflexiva sobre o ensino e a aprendizagem da escrita.

O relatório organiza-se em seis capítulos. Após esta introdução, apresenta-se a contextualização do estágio e a revisão da literatura que fundamenta a intervenção. Segue-se a descrição do estudo empírico e a análise dos resultados alcançados. Por fim, são expostas a discussão crítica, as conclusões e as considerações finais, onde se destacam as implicações pedagógicas e as aprendizagens decorrentes do trabalho desenvolvido.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

A intervenção pedagógico-didática desenvolvida no âmbito do presente relatório integra-se no estágio pedagógico realizado durante o 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Esta intervenção foi orientada pela metodologia da investigação-ação, assumindo-se o papel de professora-estagiária enquanto agente reflexiva e crítica da sua própria prática, à luz do modelo do professor-investigador.

Neste modelo, o docente não se limita à aplicação de metodologias previamente concebidas por investigadores externos, mas torna-se ele próprio produtor de conhecimento, através da análise sistemática da realidade educativa em que se insere. Tal como refere Esteves (2008), a investigação-ação constitui «um processo de autorreflexão sistemática, conduzido por professores ou outros profissionais da educação, com vista à melhoria das práticas educativas, através da análise da sua própria ação e do seu contexto» (p. 15). Esta perspetiva está em consonância com a formulação segundo a qual a investigação-ação constitui um instrumento ao serviço da melhoria da educação, assentando na articulação entre a ação concreta e a reflexão crítica sobre essa mesma ação, ideia que, de resto, se encontra expressa no próprio entendimento do autor, ao afirmar que esta metodologia é «posta ao serviço de uma aprendizagem organizacional concebida como construção da melhoria da educação oferecida» (Esteves, 2008, p. 10). Neste sentido, a presente intervenção desenvolveu-se num processo dinâmico e cíclico, característico da investigação-ação, no qual se articularam momentos de prática letiva, recolha e análise de dados, bem como a reformulação das estratégias pedagógicas adotadas.

Conclui-se, assim, que a relevância da investigação-ação e do modelo do professor-investigador reside na valorização da reflexão crítica que este realiza sobre a sua prática pedagógica, seja ela de carácter específico ou mais abrangente. Desta forma, o professor deixa de ser apenas um utilizador de conhecimento produzido externamente e passa a assumir um papel ativo na construção de saberes no domínio das Ciências da Educação ou da didática da sua área de especialização.

Considerando o que foi anteriormente mencionado, procede-se, no subcapítulo seguinte, à caracterização do contexto educativo onde se desenvolveu o projeto de investigação-ação subjacente ao presente relatório.

1.1. Caracterização do contexto educativo

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), à qual corresponde o presente projeto de investigação, teve lugar na turma 12.º X da Escola Secundária João Gonçalves Zarco (ESJGZ), localizada em Matosinhos, no ano letivo de 2024/2025. Esta experiência formativa foi realizada no contexto da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP), integrada no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Para a caracterização do contexto educativo, apresentar-se-á a instituição escolar onde decorreu o estágio pedagógico, detalhando-se a sua história, o espaço envolvente, serviços, bem como o perfil dos alunos com os quais se desenvolveu a intervenção.

1.1.1. A instituição escolar

A Escola Secundária João Gonçalves Zarco (ESJGZ) constitui um estabelecimento de ensino público situado no concelho de Matosinhos. Fundada no ano de 1955, conta com um percurso institucional longo e significativo no panorama educativo local.

Na sua origem, entre 1955 e 1979, a instituição era conhecida como Escola Industrial e Comercial de Matosinhos, espelhando o cariz técnico-formativo que então predominava. Posteriormente, no período compreendido entre 1979 e 1995, passou a denominar-se Escola Secundária N.º 1 de Matosinhos, numa fase marcada pela reorganização do sistema educativo. O nome que atualmente ostenta – Escola Secundária João Gonçalves Zarco – foi adotado em 1995, em homenagem ao navegador

português homónimo, figura marcante dos Descobrimentos do século XV. Esta escolha simbólica reforça o vínculo da escola à identidade marítima da cidade, refletindo a importância histórica do mar para a região de Matosinhos.

Em 2009, a escola foi alvo de uma intervenção de requalificação no âmbito da empresa Parque Escolar. Esta remodelação permitiu dotar o espaço escolar de condições materiais e funcionais de excelência, criando ambientes propícios ao desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade, adequada às exigências do ensino contemporâneo.

O corpo docente tem vindo a assegurar um serviço educativo que possibilita aos alunos alcançar resultados académicos e sociais bastante satisfatórios.

Relativamente à sua localização, a Escola Secundária João Gonçalves Zarco encontra-se implantada na zona sul da cidade de Matosinhos, acolhendo um corpo discente proveniente, maioritariamente, das várias áreas da cidade, bem como de freguesias vizinhas. Esta abrangência territorial é favorecida pela existência de uma rede de transportes públicos eficaz e diversificada, nomeadamente os autocarros da STCP e o Metropolitano do Porto, além de boas vias de comunicação, o que assegura uma acessibilidade bastante eficaz.

O espaço envolvente da escola apresenta uma forte componente residencial, mas também comercial e de serviços, encontrando-se nas imediações equipamentos relevantes, como centros de saúde, biblioteca municipal, centro de juventude e instalações desportivas. Esta proximidade a diferentes estruturas de apoio à comunidade favorece a articulação da escola com o meio envolvente e potencia o desenvolvimento de parcerias educativas e sociais com impacto direto no percurso formativo dos alunos. A envolvente física da escola inclui ainda espaços exteriores amplos e bem cuidados, que proporcionam condições adequadas para atividades letivas e não letivas, promovendo o bem-estar e a convivência entre os diferentes elementos da comunidade escolar.

Matosinhos, concelho onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, caracteriza-se por uma economia tradicionalmente ancorada na pesca e na indústria. Contudo, nos últimos anos, tem-se verificado uma substituição progressiva da atividade industrial pelo setor terciário, refletindo uma reconfiguração do tecido económico local.

Do ponto de vista demográfico, o concelho apresenta uma das densidades populacionais mais elevadas da Área Metropolitana do Porto (AMP), sendo, segundo dados do Pordata¹, o terceiro município com maior número de habitantes por quilómetro quadrado em 2021. Esta realidade demográfica é ainda marcada por um crescimento sustentado da população imigrante, ocupando Matosinhos, em 2022, o quarto lugar entre os municípios da AMP com mais residentes estrangeiros por km².

Simultaneamente, é visível o envelhecimento da população residente, dado que, no ano de 2021, o concelho apresentava cerca de 183 idosos por cada 100 jovens com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos. Do ponto de vista socioeconómico, Matosinhos destaca-se como o segundo município da AMP com maior poder de compra, sendo apenas ultrapassado pela cidade do Porto. Acresce ainda o facto de a taxa média anual de desemprego no concelho apresentar uma tendência decrescente.

No que respeita ao domínio educativo, a Escola Secundária João Gonçalves Zarco (ESJGZ) tem-se destacado, de forma consistente, nos rankings nacionais, tendo sido considerada a melhor escola pública do concelho de Matosinhos, posição que tem vindo a manter ao longo dos últimos anos. Esta notoriedade resulta, em grande medida, da sua ampla e diversificada oferta formativa, possibilitada pelo contrato de autonomia celebrado em 2007, que abrange os diferentes níveis do ensino obrigatório, nomeadamente o 3.º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, este último concretizado quer através dos Cursos Científico-Humanísticos, quer dos Cursos Profissionais.

Paralelamente, a escola desenvolve um trabalho significativo no âmbito da educação e formação de adultos, promovendo modalidades como os cursos EFA, cursos NET e

¹ Dados retirados de: <https://www.pordata.pt/municipios> (acedido em 10 de julho de 2025)

formações modulares. Destaca-se, neste contexto, a colaboração estabelecida desde 1998 com os Estabelecimentos Prisionais do Porto (Custódias) e de Santa Cruz do Bispo, através da implementação de projetos educativos em parceria com diversas entidades. A vertente internacional também se revela particularmente dinâmica, com a participação em projetos em articulação com instituições culturais, sociais e pedagógicas, promovendo uma abordagem educativa aberta e inovadora.

Acresce referir o papel pioneiro da ESJGZ na promoção de Centros de Validação e Certificação de Competências, sendo atualmente a única escola pública do concelho de Matosinhos a albergar um Centro Qualifica. Este facto reflete o seu compromisso com a valorização da aprendizagem ao longo da vida e com a inclusão de diferentes públicos.

Do ponto de vista dos princípios e valores orientadores, a escola pauta-se pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), centrando a sua ação em pilares como a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade e a participação cívica e democrática. Assume igualmente a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), integrando, de forma transversal, os direitos e deveres que alicerçam a formação cívica dos jovens, bem como o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE), no qual a literacia digital é entendida como prioridade estratégica. Esta visa capacitar os alunos para uma utilização crítica e ética da informação e para o exercício pleno da cidadania digital.

Neste contexto, a escola assume como desígnio a formação do “aluno Zarco”, concebido como um sujeito crítico, criativo, participativo, solidário, autónomo, responsável, inovador e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa. Esta visão concretiza-se em estratégias como a promoção da cidadania ativa, inscrita no Plano Anual de Atividades, e o apoio à aprendizagem, que visa a inclusão efetiva, a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo. Tal apoio é operacionalizado através de medidas universais (diferenciação pedagógica e acomodações curriculares), seletivas (apoio tutorial, apoio psicopedagógico e percursos curriculares diferenciados) e adicionais (desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, planos

individuais de transição e metodologias de ensino estruturado), com o acompanhamento da docente de Educação Especial.

Complementarmente, a escola dispõe de estruturas de apoio como a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), o Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA), o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e uma docente de educação especial, que asseguram uma resposta integrada e eficaz às necessidades dos alunos.

De acordo com o seu Projeto Educativo 2022–2026 (ESJGZ, 2023a), a escola demonstra um firme compromisso com a promoção de uma educação de qualidade, evidenciado pela avaliação externa da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, que atribuiu classificações elevadas em todos os domínios avaliados: autoavaliação – muito bom; liderança e gestão – excelente; prestação do serviço educativo – muito bom; resultados – muito bom. Esta orientação estratégica está patente na missão da escola, que se foca na prestação de um serviço público de excelência, visando dotar os alunos de competências científicas, técnicas e comportamentais adequadas à sua inserção social e profissional num mundo em permanente transformação.

Não obstante esta orientação clara e a qualidade global reconhecida da instituição, importa referir que, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, se verificaram alguns constrangimentos pontuais de ordem tecnológica, como falhas em projetores e computadores ou instabilidade na ligação à internet. Estes episódios, embora não comprometam a qualidade do serviço educativo da escola, evidenciam a necessidade de um investimento contínuo nesta área, de modo a assegurar a plena concretização dos objetivos delineados no *Projeto Educativo* (observação durante a PES, 2025).

Assim, o Projeto Educativo da ESJGZ assume-se não apenas como um documento normativo, mas como um referencial operativo que sustenta e legitima as ações concretas realizadas ao longo da PES, estabelecendo uma ponte consistente entre os princípios institucionais e a prática pedagógica desenvolvida.

1.1.2. Perfil da turma

Para além do que foi referido anteriormente, revela-se fundamental proceder à apresentação e caracterização da turma onde foi desenvolvido o presente estudo de investigação-ação, designadamente a turma 12.º X do ano letivo 2024/2025 da ESJGZ, instituição já devidamente apresentada e caracterizada. Para tal, utilizaram-se diversas técnicas de recolha de dados, que serão explicadas ainda neste subcapítulo.

A seleção da turma 12.º X para a realização da presente investigação-ação foi efetuada pelo professor orientador cooperante, que considerou critérios relacionados com o comportamento, o envolvimento dos alunos e a organização dos horários. O plano de investigação foi delineado e ajustado tendo em conta a realidade da escola, incluindo a organização dos horários e a duração das aulas, de modo a garantir a implementação eficaz das ações previstas.

Em primeiro lugar, tornou-se essencial realizar uma recolha rigorosa de informações acerca do perfil dos alunos. Para o efeito, recorreu-se a várias técnicas e instrumentos, destacando-se o diário de investigador, que constituiu um instrumento fundamental para garantir a estruturação e a objetividade da recolha de dados por observação direta, conforme referido por Bell (2008), que destaca a importância de registos profissionais rigorosos para a fiabilidade da investigação. Este diário permitiu registar observações, reflexões, interpretações e formular hipóteses, focando-se na perspetiva do professor relativamente ao fenómeno estudado e facilitando a reflexão crítica com vista à melhoria da prática docente (Coutinho et al., 2009).

A observação revelou-se um método privilegiado para analisar comportamentos e acontecimentos. Utilizaram-se, em vários momentos do processo de investigação-ação, a observação não estruturada e participante nas aulas do professor titular e nas lecionadas, o que proporcionou maior flexibilidade na recolha e interpretação dos dados (Fortin, 2009). O professor, enquanto investigador, esteve diretamente envolvido e procurou estudar o fenómeno em profundidade, o que é coerente com a natureza empírica desta metodologia (Coutinho et al., 2009).

Adicionalmente, aplicou-se um inquérito por questionário aos alunos, com o objetivo de recolher informações sobre os seus hábitos de estudo e as dificuldades sentidas na disciplina de Português. Esta técnica permitiu aceder à perspetiva dos alunos de forma anónima e estruturada, complementando as observações realizadas em sala de aula e contribuindo para uma compreensão mais ampla do perfil da turma.

Após as considerações relativas às técnicas de recolha e tratamento de dados, apresenta-se a caracterização dos alunos envolvidos na investigação.

A turma em análise corresponde ao 12.º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, composta por 16 alunos — 9 rapazes e 7 raparigas — com idades entre os 17 e os 18 anos.

Quanto à naturalidade, todos os alunos são portugueses, salvo um que é natural do Brasil.

Do ponto de vista socioeconómico, a maioria pertence a famílias de classe média ou média-baixa. Apenas dois alunos têm pais divorciados, vivendo em regime de guarda partilhada, e um é órfão de pai, vivendo com a mãe e o padrasto.

A análise das habilitações literárias dos encarregados de educação desta turma evidencia uma distribuição equilibrada entre três níveis de escolaridade. Cerca de metade dos alunos (43,75%) tem pelo menos um encarregado de educação com formação superior, sendo que, em alguns casos, ambos os responsáveis detêm o grau de licenciatura ou equivalente, e, noutros, apenas um deles o possui. Uma proporção idêntica de alunos (43,75%) é acompanhada por encarregados de educação cujo nível mais elevado de escolaridade corresponde ao 12.º ano, registando-se situações em que ambos atingiram este grau, bem como outras em que apenas um dos responsáveis alcançou tal nível. Já os restantes dois alunos (12,5%) têm encarregados de educação cujo percurso escolar não ultrapassa o 9.º ano; numa das situações ambos apresentam este grau de ensino e, na outra, só um dos responsáveis o detém. É importante sublinhar que a presente análise incide exclusivamente sobre os encarregados de educação, que nem sempre são os progenitores biológicos dos alunos. Por esse motivo,

optou-se por privilegiar esta designação, de modo a garantir o rigor conceptual e a sensibilidade à diversidade das configurações familiares. Este perfil indica um contexto socioeducativo diversificado, mas com predominância de famílias com níveis de escolaridade médios a elevados e relativa estabilidade financeira. Um dado que confirma esta situação é o facto de só um dos dezasseis discentes beneficiar do Escalão 2 da Ação Social Escolar (equivalente ao Escalão B do abono de família). A conjugação deste facto com os níveis de escolaridade dos encarregados de educação poderá influenciar positivamente as condições de estudo e o acesso a recursos educativos, nomeadamente tecnológicos, como se constatou durante a prática pedagógica supervisionada.

No que respeita à saúde física e mental, nenhum aluno apresentava Necessidades Educativas Específicas (NEE). Registaram-se apenas dois casos pontuais: uma aluna com rinite alérgica e outra com alergias de natureza diversa, situações que foram acompanhadas de perto para garantir o bem-estar dos alunos no contexto escolar.

Em relação ao nível de aprendizagem, importa ter em conta, conforme José Carvalho (2009), a inseparabilidade entre as inteligências múltiplas e os estilos de aprendizagem. Enquanto o primeiro conceito se associa aos tipos de inteligência ligados aos conteúdos, o segundo refere-se à forma como cada aluno assimila e processa a informação. Segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, existem sete estilos de aprendizagem: verbal, visual, físico, lógico, auditivo, individual e social (ibidem). A partir dos dados recolhidos desde o início do ano, inferiu-se que a turma privilegiava os estilos visual, auditivo e social. Esta conclusão foi particularmente evidente na primeira regência, centrada na poesia do heterónimo pessoano Ricardo Reis, e confirmou-se em regências posteriores, tendo-se observado maior motivação dos alunos quando os sentidos da visão e da audição eram estimulados.

Embora a turma integrasse alunos com níveis de desempenho variados, apresentava, no seu conjunto, um bom rendimento na disciplina de Português, comprovado pelas classificações do ano letivo anterior, com a maioria a alcançar notas elevadas. Para além disso, não se registaram problemas significativos de assiduidade ou pontualidade.

No que toca à participação oral, a maioria dos educandos participava regularmente, sobretudo quando solicitado pelos professores, ainda que alguns se destacassem pela participação espontânea e contínua. De modo geral, demonstravam pouca predisposição para realizar tarefas mais exigentes e com maior grau de dificuldade, especialmente quando estas exigiam maior autonomia, argumentação ou reflexão crítica. A heterogeneidade da turma manifesta-se principalmente nos níveis de participação e autonomia dos alunos nas tarefas propostas, refletindo-se numa diversidade de envolvimento que influenciou o planeamento e execução das atividades didáticas ao longo do processo investigativo.

No que concerne às atitudes, os alunos da turma 12.º X revelaram sempre um bom comportamento, não tendo sido registado nenhum episódio grave de indisciplina.

No ano letivo de 2024/2025, o 12.º X teve aulas de Português três vezes por semana, no turno da manhã: às terças-feiras (12h40-13h30), na sala A104; às quintas-feiras (9h55-11h35), na sala A312; e às sextas-feiras (11h50-13h30), na sala A306. As aulas, com durações de 50 ou 100 minutos, decorreram sempre nestas salas, todas devidamente equipadas com quadro branco, projetor, computador e acesso à Internet.

1.2. Definição da área de intervenção

A área de intervenção deste projeto de investigação-ação foi delineada a partir da observação sistemática das aulas do professor titular, realizadas nos meses de setembro, outubro e novembro de 2024, bem como da aula-zero e através da análise das produções textuais dos alunos. Os dados registados no diário de investigador foram agrupados, resumidos e coligidos, tendo em vista a sua interpretação, procurando sistematizar algumas conclusões preliminares que nortearam a identificação da área de intervenção e a formulação do problema deste projeto.

No decurso desta análise, foram igualmente registadas fragilidades em outros domínios, como a leitura, a oralidade e o domínio ortográfico. Contudo, apesar de relevantes, tais dificuldades revelaram-se menos persistentes ou de impacto menos significativo no desempenho académico global dos discentes, podendo ser trabalhadas de forma

integrada nas práticas letivas correntes. Pelo contrário, as limitações detetadas no domínio da escrita assumiram um carácter mais urgente e estruturante, uma vez que condicionavam não apenas a qualidade das produções textuais, mas também a capacidade de organização do pensamento e a progressão das aprendizagens noutras áreas. Assim, justificou-se a decisão de centrar a intervenção na competência de escrita, com particular enfoque na coerência textual e na argumentação.

Durante a observação, verificaram-se situações recorrentes que evidenciavam fragilidades na coerência textual e na capacidade de argumentação dos discentes. Por exemplo, na planificação de textos, alguns alunos revelaram dificuldades em estabelecer uma progressão temática clara, introduzindo ideias novas sem articulação lógica com as anteriores. Em exercícios de produção escrita, constatou-se a ausência ou uso inadequado de conectores argumentativos, como, “contudo”, “todavia” ou “por conseguinte”, comprometendo a coesão global do texto. Também nas apresentações orais, se verificou que a exposição de ideias se tornava pouco clara pela falta de encadeamento lógico e pela introdução de argumentos pouco sustentados ou vagos.

Neste diagnóstico, recorreu-se sobretudo à análise de textos expositivos produzidos no início do ano letivo, os quais permitiram identificar, de forma clara, as dificuldades estruturais e linguísticas dos discentes. A análise desses textos expositivos evidenciou várias fragilidades recorrentes. Ao nível da estrutura global, constatou-se a ausência de introduções claras, o desenvolvimento pouco organizado e a formulação de conclusões vagas ou inexistentes. No que respeita à coesão textual, verificou-se um uso limitado de conectores lógicos, predominando ligações simples como “e” ou “mas”, em detrimento de marcadores mais complexos como, contudo, todavia, ou por conseguinte. Também o vocabulário utilizado pelos discentes se revelou restrito e pouco diversificado, com repetições frequentes de termos genéricos. No domínio da argumentação, observou-se a dificuldade em sustentar ideias com exemplos pertinentes, bem como a tendência para apresentar opiniões vagas e pouco fundamentadas.

As notas do diário do investigador corroboraram estas conclusões, registando que, em diferentes momentos das aulas, os alunos revelavam dificuldade em planificar os textos

antes da redação, resultando em produções fragmentadas e com encadeamento frágil. Ficou igualmente patente a falta de hábitos de revisão: a maioria dos discentes limitava-se a entregar a primeira versão dos trabalhos, sem proceder a melhorias significativas. Durante exposições orais, notou-se ainda a mesma fragilidade na organização das ideias, o que se traduzia em argumentos desarticulados e pouco consistentes.

Este conjunto de evidências reforçou a pertinência de privilegiar, como área de intervenção prioritária, a escrita argumentativa, com especial enfoque na coerência textual e na capacidade de articular raciocínios lógicos e sustentados. Assim, propõe-se uma intervenção diferenciada face às práticas anteriormente observadas, nas quais os alunos produziam os textos de forma autónoma. Neste projeto, a orientação contínua assume um papel central: além de receberem tarefas de escrita, os alunos serão acompanhados em todas as etapas, desde a planificação até à revisão final, com feedback formativo e sugestões de melhoria a cada fase. Desta forma, procura-se suprir a lacuna identificada, indo ao encontro das necessidades diagnosticadas. Reconhecendo as dificuldades existentes, prevê-se que os alunos tenham de se empenhar mais para as ultrapassar, consolidando, assim, as competências de escrita argumentativa.

Tal como sublinha Maria da Graça Castro Pinto (2016), a observação das produções escritas iniciais dos alunos constitui um instrumento fundamental para avaliar a competência textual e delinear estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades detetadas.

A presente recolha de dados forneceu contributos para a escolha, enquanto área de intervenção, da coerência textual e da capacidade de argumentação, emergindo como problema prioritário na construção de um plano de ação para a turma do 12.º X da ESJGZ.

A importância desta dimensão encontra respaldo nos principais documentos orientadores, nomeadamente: Aprendizagens Essenciais. Português. Ensino Secundário. 12.º ano (DGE, 2018), Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017), Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário (DGE, 2014) e o Projeto Educativo (2022-2026). Estas orientações confirmam a pertinência de uma

intervenção pedagógica centrada na coerência textual e na argumentação dos alunos, não só pelo seu valor académico, mas também pelo impacto no sucesso escolar e na integração dos educandos numa sociedade cada vez mais exigente e comunicativamente complexa.

Com base nestas orientações e na análise empírica realizada, refletiu-se sobre a formulação da questão de partida, tendo em conta que esta assume o papel de fio condutor da investigação-ação, influenciando os procedimentos analíticos, bem como a análise e interpretação dos dados obtidos. Neste seguimento, atentou-se nos pressupostos teóricos sobre escrita, reescrita e argumentação em trabalhos académicos explanados por Maria da Graça Castro Pinto (2016).

Partindo da identificação da área prioritária e da observação das aulas do professor titular, no 1.º semestre do ano letivo 2024/2025, formulou-se a seguinte questão de partida para o projeto de investigação-ação:

- De que forma a orientação continuada, em tarefas de produção de texto, contribui para melhorar a coerência textual e a capacidade de argumentação?

Na esteira desta pergunta de investigação, releu-se os principais documentos orientadores supracitados, garantindo que o projeto se encontra alinhado com as diretrizes pedagógicas vigentes e responde a necessidades concretas da turma. Assim, a definição da área de intervenção e a formulação da questão de partida resultam de um percurso que partiu da observação direta das práticas em sala de aula, da análise das produções dos alunos e do registo sistemático das dificuldades identificadas. Deste modo, evidencia-se que a questão de investigação emerge do próprio contexto educativo observado, justificando a opção pela investigação-ação, que se caracteriza precisamente por articular a análise das práticas existentes com a implementação de estratégias de melhoria. Esta abordagem em contexto permite, por um lado, responder a problemas reais da turma e, por outro, refletir de forma fundamentada sobre os efeitos da intervenção, orientando todo o desenvolvimento do projeto.

Para sustentar e aprofundar esta intervenção, torna-se fundamental recorrer aos referenciais teóricos que fundamentam as práticas pedagógicas relacionadas com a coerência textual e a argumentação, bem como com o processo de ensino e aprendizagem da produção escrita. Assim, no capítulo seguinte será apresentada a fundamentação teórica que alicerça este projeto, procurando articular as teorias e estudos que justificam as estratégias de intervenção adotadas, com vista a potenciar o desenvolvimento das competências dos discentes na turma do 12.º X da ESJGZ.

2. Fundamentação teórica

O presente capítulo dedica-se à apresentação do quadro teórico que sustenta o plano de ação desenvolvido no ano letivo 2024/2025. Proceder-se-á à revisão da literatura que suporta a área de intervenção selecionada, clarificando os principais conceitos inerentes ao domínio da escrita e à pedagogia da escrita, bem como as conceções que fundamentam a coerência textual.

Inicia-se esta fundamentação teórica com a abordagem da escrita enquanto modo específico de comunicação, procurando evidenciar o seu papel central como prática social.

Numa etapa seguinte, apresenta-se uma perspetiva geral sobre o domínio da escrita, entendida enquanto competência central no processo de ensino-aprendizagem e instrumento fundamental para a construção do conhecimento e para o exercício da cidadania. Em seguida, aprofunda-se a pedagogia da escrita, destacando metodologias e abordagens didático-pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento de práticas de escrita conscientes e eficazes.

Posteriormente, no âmbito específico do domínio da escrita, procede-se à análise da coerência textual, sublinhando a sua relevância para a clareza e eficácia comunicativa. Esta análise implica uma reflexão sobre o conceito de texto coerente, identificando os mecanismos linguísticos e discursivos que o sustentam e que permitem assegurar a progressão temática e a articulação lógica entre ideias.

Subsequentemente, discute-se a pedagogia da coerência, explorando propostas teórico-práticas que evidenciam de que forma a orientação pedagógica pode promover a construção de textos mais consistentes, articulados e argumentativamente sustentados, potenciando o sucesso académico dos alunos e a sua capacidade de intervenção crítica na sociedade.

De seguida, aborda-se a escrita argumentativa, terminando este segundo capítulo da fundamentação teórica com uma referência ao texto de opinião enquanto aplicação específica deste género textual. Esta abordagem evidencia como o texto de opinião permite aos alunos desenvolver e expressar posições fundamentadas, articulando

argumentos de forma clara, persuasiva e adequada ao contexto comunicativo. Trata-se de uma estratégia pedagógica que promove a reflexão crítica, a capacidade de justificação das ideias e a utilização consciente de mecanismos linguísticos e discursivos, assegurando a coerência e a consistência argumentativa do texto.

Assim, antes de se aprofundarem os aspetos específicos do domínio da escrita, torna-se pertinente abordar a escrita enquanto modo específico de comunicação, entendida não apenas como uma competência académica, mas como uma prática social essencial para a interação, a construção de conhecimento e a expressão individual e coletiva. Esta abordagem permitirá enquadrar teoricamente o papel da escrita no contexto educativo, fornecendo a base necessária para a análise subsequente dos subcapítulos seguintes.

2.1. A escrita enquanto modo específico de comunicação

A comunicação escrita constitui um modo específico de interação, distinguindo-se da oralidade por características estruturais, cognitivas e sociais próprias. Enquanto a linguagem oral permite uma troca imediata e efémera, a escrita possibilita organizar, preservar e transmitir ideias de forma estruturada e duradoura. Esta permanência permite que a informação seja armazenada, analisada e reutilizada em diferentes contextos temporais e espaciais, conferindo-lhe uma função comunicativa singular (Damasceno & Henz, 2024).

Ao contrário da linguagem oral, que recorre a elementos paralinguísticos como a entoação e a gestualidade, a comunicação gráfica baseia-se em regras ortográficas, sintáticas e lexicais convencionadas. O leitor necessita de decodificar símbolos que, isoladamente, possuem significado, mas que, combinados, produzem mensagens complexas e logicamente estruturadas. Por isso, a escrita exige competências linguísticas e cognitivas específicas, nomeadamente a capacidade de organizar e articular ideias de forma clara e consistente, uma vez que não dispõe de pistas contextuais imediatas (Comerlato, 2004; Moraes et al., 2024).

Do ponto de vista funcional, a comunicação escrita pode assumir múltiplos papéis: informativo, persuasivo, expressivo ou regulador, consoante o contexto e o público-alvo. Na escrita académica, predominam a seleção rigorosa do vocabulário, a articulação lógica das ideias e a referência a fontes, procurando objetividade e validade

argumentativa. Por seu turno, o texto literário privilegia a dimensão estética e criativa da linguagem, recorrendo a recursos estilísticos e narrativos que enriquecem a experiência do leitor. No âmbito profissional, a escrita exige clareza, concisão e eficácia, sendo indispensável para a elaboração de relatórios, instruções e documentos institucionais compreensíveis (Koerner et al., 2024; Lima & Alencar, 2024).

Para além da função comunicativa, a produção textual desempenha um papel central na construção do pensamento. O ato de redigir contribui para clarificar ideias, desenvolver a análise crítica e promover a capacidade de síntese, funcionando como um mecanismo de reflexão e reorganização cognitiva. Escrever não se limita a registar o pensamento: implica igualmente a sua produção e reconstrução, sobretudo quando o autor revê argumentos, estabelece relações entre conceitos ou problematiza ideias anteriormente aceites (Fernandes & Murarolli, 2016; Moraes et al., 2024).

Esta modalidade de comunicação possui também uma dimensão social e cultural. Como prática historicamente construída, reflete e molda relações de poder, identidade e pertença. A competência para produzir e interpretar textos influencia o acesso a oportunidades educativas, profissionais e sociais, assumindo um papel central na participação ativa na sociedade contemporânea (Aquino, 2011; Koerner et al., 2024). Simultaneamente, a escrita permite preservar a memória coletiva, consolidando tradições, narrativas históricas e valores culturais. A apropriação plena desta prática requer não apenas domínio técnico, mas também compreensão das suas implicações sociais, culturais e políticas (Damasceno & Henz, 2024).

Em síntese, a comunicação escrita distingue-se da oralidade pela sua sistematização, permanência e complexidade simbólica. Permite organizar ideias de forma independente do contexto imediato, exigindo clareza, precisão e reflexão crítica. Paralelamente, constitui um instrumento de construção do pensamento, de aprendizagem e de intervenção social, assumindo um papel essencial no desenvolvimento individual e coletivo.

2.2. O domínio da escrita

O domínio da escrita constitui uma dimensão central da competência comunicativa e um dos eixos estruturantes do ensino da língua portuguesa. A escrita transcende a mera

capacidade de transcrição gráfica do discurso oral, configurando-se como um processo complexo que integra aspetos cognitivos, linguísticos, sociais e culturais (Ferreira, 2018). No contexto escolar, não se limita a ser um conteúdo a lecionar, mas assume igualmente a função de instrumento de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e progresso académico. Ao longo do percurso educativo, revela-se imprescindível proporcionar aos alunos experiências diversificadas que lhes permitam planear, produzir, rever e avaliar textos de diferentes géneros e contextos.

A escrita deve ser concebida, simultaneamente, como prática social e como processo cognitivo. Enquanto prática social, inscreve-se em usos quotidianos que respondem a necessidades comunicativas concretas, reguladas por funções e normas partilhadas por uma comunidade linguística (Barton & Hamilton, 1998). Escrever uma carta formal, elaborar um relatório ou redigir uma mensagem numa rede social implica adequar o texto ao destinatário, ao género e ao contexto. Enquanto processo cognitivo, a escrita mobiliza competências de ordem superior, desde a planificação até à revisão. O modelo de Flower e Hayes (1981) mostra-se particularmente elucidativo ao identificar três momentos interdependentes: planificação, textualização e revisão. Estes processos não decorrem de forma linear, mas de modo interativo, permitindo ao escritor reorganizar ideias, testar hipóteses linguísticas e adequar o texto aos objetivos comunicativos. Assim, escrever não consiste apenas em transcrever ideias pré-existentes, mas em construir significados em diálogo constante com a língua e o contexto de produção.

A mestria da escrita manifesta-se em diferentes níveis de complexidade. A ortografia e a pontuação constituem a base da legibilidade textual, sendo que a aplicação deficiente das normas ortográficas e dos sinais de pontuação compromete a inteligibilidade do texto. Embora frequentemente entendidas como competências de carácter mecânico, são indispensáveis para assegurar clareza e eficácia comunicativa (Cassany, 1999). De igual modo, a coesão e a coerência assumem-se como dimensões estruturantes. A coerência corresponde à organização lógica das ideias e à progressão temática, enquanto a coesão se refere aos mecanismos linguísticos que estabelecem ligações entre frases e parágrafos, como pronomes, conectores e tempos verbais. A ausência de uma ou de outra origina textos fragmentados e de difícil compreensão (Beaugrande & Dressler, 1981). A adequação discursiva, por sua vez, é igualmente essencial. A

capacidade de escrita exige a adaptação do discurso ao género textual, ao destinatário e ao contexto, tendo em conta que um texto narrativo requer estratégias distintas de um texto argumentativo, e que ambos se diferenciam de um relatório ou de uma ata (Dolz & Schneuwly, 2004). Finalmente, a planificação e a revisão constituem etapas cruciais do processo. Muitos discentes tendem a considerar a escrita como um ato definitivo, desvalorizando a importância da revisão. No entanto, a reformulação possibilita a correção de erros, o enriquecimento lexical e o aperfeiçoamento da estrutura argumentativa, resultando em textos mais elaborados (Graves, 1983).

Relativamente ao ensino e à aprendizagem, a escrita foi alvo de diferentes abordagens pedagógicas ao longo do tempo. Durante décadas, predominou uma perspectiva formalista, centrada no produto final e que atribuía primazia à correção gramatical e ortográfica. Esta conceção reduzia a escrita a um exercício escolar mecânico, ignorando a sua dimensão processual, reflexiva e criativa (Ferreira, 2018). Em contrapartida, as abordagens mais recentes valorizam a escrita como percurso, no qual o professor assume o papel de mediador e orientador. Nesta perspectiva, o erro deixa de ser encarado como falha a eliminar e passa a ser interpretado como oportunidade de aprendizagem e de reformulação (Cassany, 1999). A aprendizagem torna-se, assim, mais significativa, centrando-se não apenas no produto final, mas na evolução gradual das competências dos alunos.

A leitura desempenha também um papel decisivo no desenvolvimento da escrita. O contacto frequente com textos diversificados e de diferentes autores constitui uma fonte de modelos que enriquecem o repertório linguístico e discursivo. Chartier (2007) sublinha que a leitura orientada expõe o sujeito a distintas formas de organização textual, permitindo-lhe desenvolver uma escrita mais consciente, estruturada e expressiva. Deste modo, leitura e escrita devem ser trabalhadas de forma articulada, reforçando-se mutuamente. A diversidade de géneros e contextos é igualmente fundamental na formação de escritores competentes. A escola deve assegurar oportunidades para que os educandos redijam narrativas, descrições, textos expositivos, argumentativos, poéticos ou administrativos, de modo a prepará-los para enfrentar as múltiplas exigências comunicativas da vida académica, profissional e social (Dolz & Schneuwly, 2004).

A habilidade de escrita ultrapassa ainda o âmbito escolar, constituindo um instrumento de cidadania. Na sociedade contemporânea, marcada pela circulação constante de informação em múltiplos suportes, a escrita tornou-se uma competência indispensável para aceder a oportunidades acadêmicas e profissionais e para participar ativamente na vida social e política. Escrever de forma correta, crítica e consciente possibilita ao indivíduo afirmar-se como sujeito ativo, capaz de argumentar, intervir e transformar a realidade. A escola, enquanto instituição promotora da democratização do conhecimento, tem a missão de garantir a todos os alunos o acesso a esta competência fundamental, formando cidadãos aptos a utilizar a língua escrita como instrumento de expressão e emancipação.

Em síntese, a aptidão para a escrita é um processo complexo, que articula competências linguísticas, cognitivas e sociais. O ensino da escrita deve ir além da transmissão de regras, promovendo uma abordagem processual, reflexiva e crítica. Para isso, é essencial que a prática pedagógica articule a escrita com a leitura, uma vez que ambas as competências se potenciam mutuamente e partilham processos fundamentais ao desenvolvimento da literacia. Diversificar géneros, valorizar a revisão, promover situações de leitura ativa e adotar estratégias inovadoras são medidas que aproximam os alunos da realidade comunicativa contemporânea. Mais do que um objetivo escolar, escrever significa pensar, organizar, comunicar e transformar. O domínio da escrita — profundamente interligado à leitura — constitui, assim, uma ferramenta essencial para a aprendizagem ao longo da vida e para o exercício pleno da cidadania.

2.3. Pedagogia da escrita

A pedagogia da escrita constitui-se como um eixo central na intervenção educativa, direcionando-se para o desenvolvimento de competências literárias complexas, articuladas com a capacidade de reflexão crítica e argumentativa. Num contexto escolar, redigir não se limita a uma tarefa mecânica de construção de frases, mas configura-se como um processo cognitivo e social que requer mediação docente, planeamento estruturado e prática intencional (Limpo & Alves, 2013; Vygotsky, 1978). Assim, a pedagogia da escrita desempenha um papel determinante ao oferecer aos alunos oportunidades sistemáticas de elaboração, avaliação e reformulação de textos,

promovendo simultaneamente autonomia, consciência metacognitiva e competências de autorregulação na produção textual, evidenciando a relevância do conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa, como salientam Rodrigues e Silvano (2016).

O ensino da composição de textos deve ser concebido de forma explícita e organizada, articulando diferentes estratégias que facilitem a aprendizagem de competências de planificação, textualização e revisão. Estas metodologias permitem que os alunos compreendam não apenas a forma, mas também a lógica subjacente ao texto, reforçando a articulação entre ideias, a construção de argumentos sólidos e a capacidade de comunicar de forma clara e persuasiva, tendo em conta princípios de adequação, coerência e coesão operacionalizados na prática pedagógica (Figueiredo, 2006).

A abordagem sociocultural, fundamentada nas concepções de Vygotsky (1978), evidencia que a produção textual se desenvolve em interação com mediadores mais experientes, como professores e colegas, e em contextos socialmente significativos. Nesse sentido, a pedagogia da composição privilegia a orientação gradual, o diálogo reflexivo sobre os textos produzidos e a análise crítica das escolhas linguísticas, discursivas e estruturais. Esta mediação sistemática revela-se essencial para a melhoria da coerência textual e da capacidade argumentativa, respondendo diretamente à questão de investigação: «De que forma a orientação continuada, em tarefas de produção de texto, contribui para melhorar a coerência textual e a capacidade de argumentação?».

A pedagogia do texto integra também a exploração de diferentes géneros discursivos, valorizando a sua função comunicativa e a adequação ao público-alvo. A prática progressiva de géneros argumentativos, descritivos e narrativos permite que os educandos interiorizem padrões discursivos, mecanismos de articulação textual e estratégias de persuasão, desenvolvendo simultaneamente competências cognitivas e expressivas (Pinto, 2016; Barbeiro, 2007). Sequências de aprendizagem estruturadas demonstram como teoria e prática podem ser integradas na intervenção pedagógica para consolidar a coerência e a argumentação nos textos produzidos (Rodrigues, 2020). Esta orientação estruturada favorece a produção de textos mais coerentes e

logicamente organizados, fortalecendo a capacidade de expor ideias de forma consistente, fundamentada e articulada.

O ensino da escrita argumentativa pode ser estruturado através de uma sequência pedagógica articulada, em que cada etapa contribui para o desenvolvimento integral das competências dos alunos. Numa primeira fase, o planeamento guiado mobiliza esquemas, mapas conceptuais e listas de verificação, permitindo aos estudantes definir a tese central, organizar os argumentos secundários e prever a estrutura do texto. Esta etapa encontra suporte teórico no modelo de Flower e Hayes (1981), que enfatiza a planificação como momento inicial crucial para a organização cognitiva das ideias e da argumentação.

Seguidamente, a análise de géneros e de modelos textuais oferece aos alunos contacto com exemplos concretos de organização discursiva e estratégias de persuasão, possibilitando a interiorização de padrões estruturais e linguísticos aplicáveis à própria produção (Dolz & Schneuwly, 2004; Pinto, 2016). A compreensão da lógica interna de textos exemplares facilita a elaboração de textos coerentes, coesos e adequados ao género argumentativo.

A fase de redação inicial é acompanhada de feedback estruturado, que fornece comentários específicos sobre coerência, articulação argumentativa, integração de fontes, adequação lexical e utilização de conectores discursivos. Esta mediação docente atua como ferramenta de autorregulação e reflexão metacognitiva, permitindo aos alunos identificar pontos fortes e áreas a melhorar (Cassany, 1999; Limpo & Alves, 2013).

A revisão colaborativa, realizada em pares ou grupos, constitui a etapa seguinte, centrando-se na coerência global do texto, na progressão temática e na articulação entre ideias. O diálogo crítico entre pares promove a reflexão sobre escolhas linguísticas e argumentativas, consolidando competências de autoavaliação e revisão (Graves, 1983; Vygotsky, 1978).

Por fim, a integração de evidências orienta os alunos na relação entre informações provenientes de múltiplas fontes e a tese central, garantindo a consistência e a fundamentação dos argumentos. Esta etapa reforça a capacidade de argumentação

sustentada e a escrita crítica, contribuindo para a autonomia e para o desenvolvimento de competências cognitivas, discursivas e metacognitivas necessárias à produção textual acadêmica e socialmente significativa (Rodrigues & Silvano, 2016).

Convém salientar que a pedagogia da produção textual deve ser encarada como um processo contínuo e evolutivo, em que o discente progride gradualmente na capacidade de planejar, organizar, redigir e rever textos com autonomia e rigor. Este desenvolvimento progressivo promove não apenas a melhoria da coerência textual e da capacidade argumentativa, mas também a aquisição de competências transversais essenciais à formação acadêmica e à intervenção crítica na sociedade.

Em síntese, a pedagogia do texto articula teoria e prática, incorporando estratégias de orientação, reflexão e mediação que fomentam a construção de trabalhos escritos coesos, coerentes e argumentativamente sólidos. Esta abordagem evidencia a centralidade do professor enquanto mediador e guia, permitindo aos educandos desenvolver competências cognitivas, discursivas e metacognitivas necessárias para uma produção textual eficaz, criativa e crítica. A reflexão pedagógica aqui apresentada estabelece a base para a análise subsequente da coerência textual e da pedagogia da coerência, reforçando a relevância da intervenção educativa no fortalecimento das capacidades argumentativas e comunicativas.

A compreensão da escrita enquanto processo estruturado evidencia a importância da coerência textual, temática que será explorada no subcapítulo seguinte, abordando estratégias, mecanismos e práticas pedagógicas que promovem textos logicamente articulados e argumentativamente consistentes.

2.4. Coerência textual

A coerência textual constitui um dos pilares fundamentais na produção de textos eficazes, assegurando a articulação lógica entre ideias e a progressão temática ao longo do discurso. Um texto coerente permite ao leitor compreender a mensagem de forma

fluida, integrando informação e argumentos de modo estruturado, e favorece a construção de raciocínios críticos e persuasivos (Barbeiro, 2007; Castro Pinto, 2016).

No âmbito da literacia escrita, a coerência envolve a capacidade do autor de organizar ideias, estabelecer relações entre conceitos e selecionar informações relevantes, de forma a garantir unidade e consistência discursiva. Oliveira (2010) salienta que a coerência não se limita à ligação superficial entre frases; implica planeamento estratégico do texto, integração lógica de argumentos e atenção à hierarquização das ideias, refletindo a capacidade do aluno em pensar e se expressar de forma estruturada. Acrescenta-se que a coerência textual está intimamente ligada à compreensão do público-alvo, ou seja, o escritor deve antecipar como o leitor processará a informação e estruturar o texto de forma a facilitar a interpretação, evitando ambiguidades e lacunas argumentativas (Barbeiro, 2007; Figueiredo, 2006).

Diversos mecanismos linguísticos e discursivos sustentam a coerência textual, entre eles, destacam-se os marcadores discursivos, que orientam a interpretação ao estabelecer relações de causa, consequência, oposição ou adição (Castro Pinto, 2016). A progressão temática, por sua vez, assegura a continuidade e evita ruturas abruptas no desenvolvimento do argumento, permitindo que cada parágrafo contribua de forma consistente para o avanço da tese global (Barbeiro, 2007). A repetição e a reformulação de conceitos-chave são igualmente relevantes, pois reforçam a unidade textual e favorecem a compreensão do leitor, promovendo ainda o reforço da memória semântica e a integração de ideias complexas (Oliveira, 2010). Também a organização macroestrutural do texto, contemplando introdução, desenvolvimento e conclusão, contribui para a coesão interna e a clareza argumentativa, desde que cada secção seja planeada com objetivos definidos e ligações explícitas entre as partes (Limpo & Alves, 2013). Por fim, o encadeamento lógico de argumentos revela-se essencial para a coerência argumentativa, uma vez que sustenta a relação entre premissas e conclusões, incluindo a antecipação de possíveis contra-argumentos e a sua integração no discurso, o que fortalece a persuasão textual (Flower & Hayes, 1980).

A coerência textual refere-se à organização lógica e semântica de um texto, isto é, à relação de sentido estabelecida entre as suas diferentes partes, desde a frase ao

parágrafo, de modo a que o leitor o perceba como uma unidade global e significativa. Trata-se, portanto, de um princípio fundamental da construção de qualquer texto, independentemente do gênero ou do contexto em que é produzido.

No âmbito escolar, contudo, a questão da coerência assume uma dimensão pedagógica específica. Aqui, não se trata apenas de reconhecer a coerência como uma propriedade abstrata dos textos, mas de compreender o modo como o aluno a constrói durante o processo de escrita. Neste caso, a coerência depende de um conjunto de decisões estratégicas tomadas pelo aluno enquanto escritor: a seleção e a delimitação do tema, a escolha das ideias mais relevantes, a forma de as articular em função dos objetivos comunicativos, bem como a apresentação clara das conclusões. Assim, a pedagogia da coerência implica orientar o aluno para que consiga transformar um conjunto disperso de ideias num texto que faça sentido globalmente, respeitando simultaneamente as exigências da situação de comunicação escolar.

A literacia escrita exige, assim, uma integração de competências cognitivas, linguísticas e discursivas que permitam ao discente gerir a informação e estruturar o discurso de forma clara e lógica (Vygotsky, 1978; Limpo & Alves, 2014). Acrescente-se ainda que a coerência textual é um indicador do pensamento crítico, na medida em que traduz a capacidade do aluno de organizar conceitos complexos e desenvolver um raciocínio consistente ao longo do texto.

A investigação pedagógica tem mostrado que estratégias de planificação, revisão e feedback, quando aplicadas de forma sistemática e intencional, contribuem significativamente para a construção de textos mais coesos e consistentes (Bereiter & Scardamalia, 1987; Oliveira, 2010; Limpo & Alves, 2014). Assim, torna-se necessário compreender como a intervenção docente pode promover a coerência, não apenas através de explicitação teórica, mas sobretudo pela criação de condições práticas que favoreçam a aprendizagem da escrita. Essa reflexão conduz-nos ao subcapítulo seguinte, onde se aprofunda a relação entre orientação pedagógica e promoção da coerência textual, analisando estratégias didáticas que auxiliam os alunos na construção de discursos logicamente articulados e argumentativamente sólidos.

2.4.1. A orientação pedagógica e a promoção da coerência

A intervenção pedagógica desempenha um papel central na promoção da coerência textual, ao orientar os alunos na organização do pensamento e na construção de um encadeamento argumentativo claro. Estratégias como o planeamento guiado, a revisão orientada, a análise de modelos textuais e o feedback estruturado constituem recursos fundamentais, na medida em que favorecem a articulação lógica das ideias e a clareza discursiva (Bereiter & Scardamalia, 1987). Mais do que instrumentos isolados, estas práticas revelam-se complementares, contribuindo para que os alunos desenvolvam competências metacognitivas e consolidem hábitos de escrita críticos e autónomos.

Outro recurso relevante prende-se com a apresentação de modelos de textos coerentes, que evidenciem a articulação lógica, a ligação entre ideias e as estratégias de reforço da unidade textual, favorecendo a internalização de padrões discursivos eficazes (Castro Pinto, 2016). A análise comparativa de diferentes modelos possibilita ainda que os discentes percebam marcas estilísticas e opções retóricas que reforçam a persuasão e a coerência do discurso.

O feedback estruturado constitui também uma ferramenta pedagógica fundamental, na medida em que fornece comentários específicos sobre a coerência, o encadeamento lógico e a articulação de ideias, auxiliando na reformulação do texto e na construção de argumentos consistentes (Bereiter & Scardamalia, 1987; Figueiredo, 2006). Para ser eficaz, este feedback deve ser sequencial e contínuo, acompanhando o aluno ao longo de todo o processo de escrita. Na prática, isto significa que o docente intervém em diferentes momentos: após o planeamento do texto, oferecendo orientações sobre a organização das ideias; na primeira versão do rascunho, identificando incoerências ou lacunas argumentativas; e na versão final, reforçando a clareza e a consistência do discurso. Este acompanhamento progressivo pode ser realizado através de comentários escritos, sessões de feedback individual ou em pequenos grupos, e da utilização de grelhas de avaliação que destacam aspetos específicos da coerência textual. Esta abordagem permite ao educando perceber os progressos realizados, refletir sobre as próprias escolhas e desenvolver hábitos de escrita autónomos e críticos.

Finalmente, as atividades colaborativas, como a revisão entre pares, os debates e a discussão de textos, revelam-se igualmente eficazes, pois promovem a autorreflexão, a percepção de lacunas argumentativas e a capacidade de reformular ideias (Limpo & Alves, 2014). Ao mesmo tempo, estas práticas desenvolvem competências sociais e discursivas, permitindo aos discentes confrontar múltiplas perspectivas e reforçar a coerência argumentativa dos seus próprios textos.

A orientação pedagógica possibilita que os estudantes compreendam os princípios subjacentes à unidade textual, desenvolvam estratégias de planificação e revisão e produzam textos coesos, articulados e argumentativamente sustentados (Flower & Hayes, 1980; Barbeiro, 2007; Figueiredo, 2006). Além disso, a prática constante destas estratégias contribui para a formação de hábitos de escrita críticos e autónomos, essenciais para o desempenho académico e para a literacia argumentativa na sociedade contemporânea.

A orientação continuada, aplicada em tarefas de produção de texto, constitui o foco da presente investigação. Este acompanhamento progressivo permite analisar como a intervenção docente contribui para o desenvolvimento da coerência textual e da capacidade de argumentação, identificando áreas de melhoria específicas na turma-alvo e implementando estratégias pedagógicas que favoreçam a articulação lógica e a construção de argumentos sólidos.

Com base nas estratégias que contribuem para a coerência textual, o subcapítulo seguinte dedica-se à pedagogia da coerência, examinando de que forma a intervenção docente pode sistematizar o ensino da coesão e da argumentação nas produções escritas dos alunos.

2.5. Pedagogia da coerência

A pedagogia da coerência constitui uma abordagem educativa orientada para a promoção de textos claros, articulados e argumentativamente consistentes, assumindo-se como um eixo central no ensino de português. Esta perspetiva assenta na ideia de que a coerência textual não resulta apenas do domínio lexical ou gramatical, mas

emerge da integração entre o planejamento, a reflexão sobre o processo de escrita e a aplicação de estratégias de revisão e orientação (Flower & Hayes, 1980). Enquanto competência, a coerência deve ser entendida como um processo dinâmico que envolve a seleção adequada de informações, a organização lógica das ideias e a construção de sequências discursivas que permitam ao leitor compreender e acompanhar o raciocínio desenvolvido (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Neste contexto, a pedagogia da coerência não se limita à análise do produto final, mas valoriza o acompanhamento progressivo da produção escrita, apoiando o desenvolvimento de competências metacognitivas, cognitivas e discursivas. O papel do docente é determinante, funcionando como mediador e orientador durante todas as fases do processo, desde a planificação inicial até à revisão final, de forma a consolidar hábitos de escrita autônomos e críticos.

Entre as estratégias fundamentais destacam-se, em primeiro lugar, o planejamento guiado, que permite ao aluno estruturar a tese central, hierarquizar argumentos e organizar ideias de forma lógica antes de iniciar a redação. O recurso a esquemas, mapas conceptuais ou quadros de organização facilita a identificação de lacunas e redundâncias, assegurando maior clareza e economia discursiva (Limpo & Alves, 2013). Complementarmente, a análise de modelos textuais oferece exemplos concretos de organização e articulação do discurso, permitindo que os alunos internalizem padrões eficazes de coesão e coerência, que podem aplicar nas suas próprias produções (Castro Pinto, 2016).

A revisão orientada constitui outro pilar essencial, entendida não como uma mera prática corretiva, mas como um exercício de reflexão crítica sobre a progressão temática e a eficácia argumentativa. Ao fornecer orientações específicas sobre incoerências, lacunas ou ambiguidades, o docente ajuda o aluno a reorganizar ideias e a reforçar a consistência interna do texto (Oliveira, 2010; Figueiredo, 2006). Associado a este processo, o feedback estruturado desempenha um papel determinante, devendo ser contínuo e sequencial. Através de comentários escritos, discussões individuais ou grelhas de avaliação, o professor acompanha todas as etapas da produção, ajudando o

aluno a avaliar progressos, reconhecer fragilidades e desenvolver estratégias de escrita autónoma (Bereiter & Scardamalia, 1987).

As atividades colaborativas, como a revisão entre pares, debates ou discussões de grupo, complementam este percurso. Estas práticas favorecem a confrontação de perspetivas, a identificação de incoerências e a reformulação de argumentos, reforçando a perceção da coerência como fenómeno intersubjetivo, dependente não apenas da intenção do autor, mas também da compreensão do leitor (Limpó & Alves, 2014). Paralelamente, a pedagogia da coerência valoriza o desenvolvimento da metacognição, isto é, da capacidade de o aluno planear, monitorizar e avaliar o seu próprio texto. Esta consciência sobre o processo de escrita permite transferir competências para diferentes contextos comunicativos, tornando a coerência uma competência transversal e duradoura (Oliveira, 2010).

Em síntese, a pedagogia da coerência articula teoria e prática, apoiando-se num conjunto de estratégias que incluem o planeamento guiado, a análise de modelos, a revisão orientada, o feedback estruturado e as atividades colaborativas. Este enquadramento permite que os alunos desenvolvam textos não apenas corretos do ponto de vista formal, mas sobretudo claros, lógicos e argumentativamente persuasivos. Mais do que uma competência estritamente linguística, a coerência textual assume-se, assim, como um instrumento de desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da literacia argumentativa, constituindo uma base sólida para a aprendizagem da escrita académica e para a participação cívica ativa.

É neste enquadramento que se insere o próximo subcapítulo, dedicado ao texto argumentativo, no qual se explorarão estratégias e práticas que permitem ao educando transformar conhecimento e reflexão crítica em textos sólidos e convincentes.

2.6. Texto argumentativo

No documento orientador do ensino de Português para o 12.º ano, um dos géneros textuais destacados como objeto de estudo e prática é o texto argumentativo. A sua valorização decorre da relevância formativa que este assume, dado que possibilita ao aluno o desenvolvimento de competências fundamentais, como a capacidade de

estruturar e sustentar um raciocínio, o exercício do pensamento crítico e a organização discursiva de ideias complexas. A abordagem deste género revela-se, assim, central para a promoção da literacia argumentativa e para a consolidação da autonomia intelectual dos estudantes. Antes, contudo, de proceder à análise da estrutura prototípica que caracteriza este género textual, impõe-se uma clarificação conceptual acerca da argumentação.

Enquanto componente essencial da disciplina da retórica, dominante na Antiguidade Clássica, a argumentação desempenhou um papel determinante na vida política e social do período. O domínio da arte de argumentar constituía um requisito indispensável ao funcionamento do regime democrático, na medida em que era o meio pelo qual os cidadãos procuravam persuadir os seus interlocutores nas assembleias populares e nos tribunais. A prática argumentativa configurava-se, assim, como um instrumento privilegiado de participação cívica e de exercício pleno da cidadania. Nesta linha, Manuel Júnior, citado por Gomes (2014), sublinhava que o domínio da retórica pressupunha o conhecimento e a aplicação de cinco operações fundamentais: a invenção, a disposição, a composição, a memória e a pronúncia.

De acordo com Gomes (2014), no E-Dicionário de Termos Literários, a argumentação pode ser definida como o “desenvolvimento de um raciocínio com o fim de defender ou repudiar uma tese ou ponto de vista, para convencer um oponente, um interlocutor circunstancial ou nós próprios (...)” (Gomes, 2014, p. 37). Para além desta definição, argumentar implica ainda a confrontação de ideias opostas, assumindo como finalidade essencial a defesa ou a justificação lógica de uma perspetiva, tendo em vista a sua validação junto de um destinatário. A argumentação articula, portanto, uma dimensão lógica, discursiva e retórica, que converge na intenção de persuadir e de consolidar uma determinada visão sobre o real.

Clarificado o conceito, importa analisar as formas de estruturação prototípica do texto argumentativo. Segundo Gervásio (2011), este género organiza-se em três etapas fundamentais: a introdução, onde se apresenta a tese a ser defendida; o desenvolvimento, em que se procede à sua sustentação através de argumentos

pertinentes e fundamentados; e a conclusão, que integra uma síntese avaliativa e consolida a perspetiva inicialmente enunciada.

Outra leitura possível é proposta por Marques (2010), que distingue dois blocos fundamentais na estrutura do texto argumentativo: a argumentação e a conclusão. Os argumentos podem ser classificados como próprios, alheios ou de oposição, segundo a sua origem, e agrupados em quatro categorias: causal, exemplificativo, por analogia e por autoridade. Para maior rigor, convém acrescentar que os argumentos se organizam também em função do objetivo que servem, podendo ser favoráveis (pró) ou contrários (contra) à tese defendida. Esta abordagem sistematiza-se facilmente dentro da perspetiva tradicional que organiza o texto em introdução, desenvolvimento e conclusão. Para Cruz, Sousa, Tavares e Pinheiro (2023), a introdução deve incluir a apresentação clara do tema e da tese, o desenvolvimento deve contemplar a exposição de informação pertinente, os argumentos, respetivos exemplos, eventuais contra-argumentos e a subsequente tomada de posição, ao passo que a conclusão deve assumir a forma de uma síntese que reafirme a tese defendida.

No que se refere às marcas discursivas próprias deste género textual, os mesmos autores salientam que, para além da estruturação interna, importa garantir clareza e pertinência na relação entre a tese e os argumentos apresentados, bem como a utilização de exemplos que reforcem a validade da posição defendida. Sublinha-se ainda a importância de um vocabulário preciso e adequado ao tema em discussão, aliado a um discurso valorativo, construído com recurso a uma linguagem expressiva e apelativa, que amplifique o potencial persuasivo do texto.

2.6.1. O texto de opinião como aplicação do género argumentativo

No âmbito do ensino da escrita, o género opinativo destaca-se como uma das formas mais acessíveis e pedagógicas de aplicação do discurso argumentativo. Enquanto tipologia textual, exige ao discente não apenas a formulação de uma posição crítica, mas também a mobilização de estratégias discursivas que assegurem a clareza, a coerência e a eficácia persuasiva do texto (Cruz, Sousa, Tavares & Pinheiro, 2023).

De acordo com Gomes (2014), esta forma de escrita permite articular a dimensão lógica da argumentação com a sua função comunicativa, convocando o aluno a justificar as

suas perspectivas perante um destinatário real ou hipotético. Trata-se, por isso, de um género particularmente relevante em contexto escolar, uma vez que promove simultaneamente a capacidade de organizar raciocínios de forma estruturada e a utilização de recursos linguísticos adequados à situação de comunicação.

A sua estrutura prototípica aproxima-se da organização clássica do texto argumentativo, compreendendo uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão (Marques, 2010). A introdução deve apresentar de forma clara o tema em debate e a posição que será defendida; o desenvolvimento consiste na exposição e fundamentação de argumentos, recorrendo, quando pertinente, a exemplos, dados, analogias ou argumentos de autoridade; por fim, a conclusão sintetiza as ideias e reafirma a tese apresentada (Cruz et al., 2023). Embora mantenha esta organização formal, esta tipologia distingue-se por valorizar a dimensão pessoal e subjetiva da escrita, conferindo maior liberdade expressiva e permitindo ao educando revelar o seu posicionamento individual (Rocha, 2010, citada por Gomes, 2014).

A prática pedagógica desta modalidade textual é igualmente reconhecida como promotora do pensamento crítico. Lopes (2012) sublinha que o exercício da escrita opinativa obriga o aluno a avaliar argumentos de forma comparativa, a selecionar os mais pertinentes e a antecipar possíveis contra-argumentos, competências essenciais à literacia argumentativa. Paralelamente, o uso consciente de conectores lógicos, de vocabulário preciso e de mecanismos de modalização discursiva reforça a capacidade de estruturar textos coerentes e consistentes (Gervásio, 2011).

Neste sentido, o género opinativo revela-se um instrumento didático de grande potencial formativo. Para além de desenvolver a competência escrita, favorece a construção de uma cidadania crítica e participativa, na medida em que habitua os alunos a intervir discursivamente sobre temas de relevância social e cultural, fundamentando as suas posições e respeitando a diversidade de perspectivas. Como afirmam Cruz et al. (2023), esta modalidade textual contribui para a formação de escritores críticos e reflexivos, preparados para comunicar de forma clara e argumentativamente consistente em diferentes esferas da vida académica e social.

Assim, esta tipologia pode ser entendida como um espaço de articulação entre o domínio académico e a dimensão pessoal, permitindo operacionalizar em sala de aula os princípios da pedagogia da coerência. A sua integração sistemática no ensino-aprendizagem constitui, por isso, uma via eficaz para desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos e para consolidar as competências de escrita necessárias a um desempenho escolar e social de qualidade.

Finalmente, tendo em conta as vantagens desta abordagem didática, apresenta-se, de seguida, o estudo empírico que operacionaliza, à luz da investigação-ação, os pressupostos teóricos referidos neste capítulo.

3. Estudo empírico

O estudo empírico desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária João Gonçalves Zarco, em Matosinhos, assentou num processo de investigação-ação, entendido como um paradigma que concebe a formação como projeto de desenvolvimento profissional do docente e que procura a transformação autorreflexiva das teorias e práticas pedagógicas (Moreira, 2006). Desta forma, a investigação-ação, enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, “visa promover um posicionamento de elevada criticidade face ao próprio pensamento e ação, pelo enfoque na melhoria da qualidade das aprendizagens de alunos e professores, com reflexos na transformação dos contextos educativos” (Moreira et al., 2010, p.47).

3.1. Metodologia científica

Um dos pressupostos da investigação-ação consiste no facto de o trabalho investigativo não estar concluído quando o projeto termina, implicando que o professor continue a rever, a aprimorar e a avaliar a sua prática profissional. Embora coexistam várias conceptualizações aceites desta metodologia, destacam-se os contributos para o desenvolvimento profissional em contexto educativo, que permitem construir um perfil de docente em reflexão crítica permanente, capaz de integrar o conhecimento teórico e prático numa dialética contínua.

No contexto deste estudo, procura-se compreender de que forma a orientação continuada, em tarefas de produção de texto, contribui para melhorar a coerência textual e a capacidade de argumentação, recorrendo à investigação-ação como abordagem central. De acordo com Cohen e Manion (1994), esta metodologia favorece a formação do docente enquanto investigador da sua própria prática, orientando-se para o contexto concreto de ensino e para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Segundo Kemmis e McTaggart (citada por Fernandes, 2005, p. 3) e Cohen e Manion (1990, p. 42), a investigação-ação caracteriza-se por ser participativa e colaborativa, situacional, cíclica e autoavaliativa. É participativa porque envolve os investigadores na concretização conjunta de um projeto; situacional por se centrar na análise e resolução de problemas específicos; cíclica porque se desenvolve em ciclos nos quais descobertas iniciais geram mudanças que são implementadas e avaliadas, servindo de base ao ciclo seguinte; e autoavaliativa por permitir que as alterações sejam continuamente monitorizadas e ajustadas, promovendo a produção de novos conhecimentos e a melhoria da prática.

Esta metodologia é também facilitadora da compreensão do pensamento educativo do docente e da melhoria das suas práticas didático-pedagógicas. A investigação-ação, como defendida por Cohen e Manion (1990), traduz-se numa pesquisa participativa, prática e reflexiva, orientada para a melhoria da prática educativa e para a análise aprofundada das intervenções realizadas. De acordo com Kemmis e McTaggart (2005), envolve um ciclo contínuo de planificação, ação, observação e reflexão, conduzindo à melhoria profissional.

Natércio Afonso (2005) salienta que esta tipologia de investigação procura estudar situações sociais específicas, com o objetivo de melhorar a qualidade da ação no seu interior, potenciando a eficácia do grupo em determinado domínio, recorrendo a uma grande diversidade de métodos. Neste estudo, este pressuposto permitiu, na turma do 12.º X, identificar a área prioritária de intervenção que se centrou no desenvolvimento da capacidade de formular argumentos coerentes na produção escrita, assegurando a textualidade adequada ao género e à intencionalidade comunicativa. Esta escolha

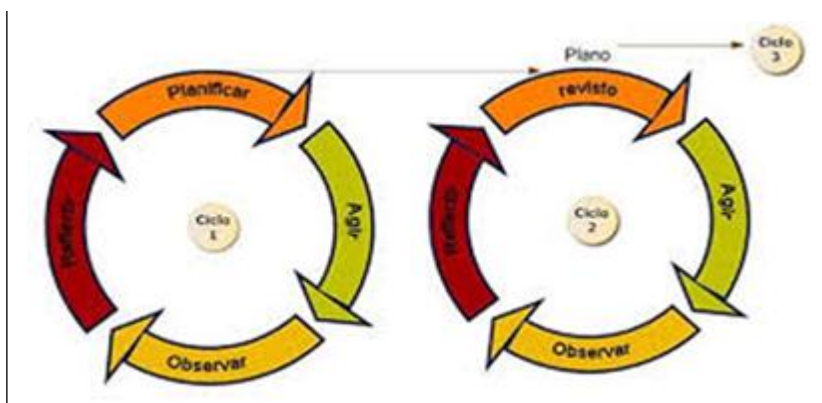
justifica-se por permitir, através da elaboração e aplicação de atividades de produção textual, avaliar de que forma a orientação pedagógica continuada contribui para a melhoria da coerência textual e da argumentação dos alunos, com especial enfoque na análise dos progressos observados nos textos produzidos antes e após a intervenção.

O processo de investigação-ação implicou a conceção e implementação de um plano de ação estruturado, que seguiu fases cíclicas e progressivas, dado o carácter gradual e complexo da metodologia, não permitindo resultados instantâneos (Afonso, 2005). As fases fundamentais incluíram planificação, ação, observação e reflexão, promovendo simultaneamente uma perspetiva retrospectiva e prospetiva que se traduziu numa espiral contínua de conhecimento e ação (Coutinho et al., 2009).

A prática pedagógica supervisionada envolveu a realização de tarefas de escrita, integradas no estudo, com recolha de dados para analisar a progressão compositiva dos educandos. Esta operacionalização permitiu corroborar as vantagens do ensino explícito do processo de produção textual, contemplando as fases de pré-escrita, textualização e revisão, numa perspetiva empírica que garante a validade dos resultados (Tuckman, 2012).

O esquema seguinte sintetiza a lógica do percurso de investigação-ação adotado neste projeto, evidenciando a articulação entre teoria, prática e reflexão, em função da questão de investigação: «De que forma a orientação continuada, em tarefas de produção de texto, contribui para melhorar a coerência textual e a capacidade de

Figura 1 - Espiral de ciclos de investigação-ação



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

3.1.1. Objetivos da investigação

Conforme se explicitou no primeiro capítulo, aquando da formulação da questão de partida, a finalidade da intervenção pedagógica delineada no âmbito desta investigação-ação teve como objetivo principal melhorar a coerência textual e a capacidade de argumentação dos alunos do 12.º X, através da orientação pedagógica continuada em tarefas de produção de texto.

O percurso de desenvolvimento destas competências foi planificado para decorrer de forma faseada, em diferentes momentos do ano letivo, assegurando uma monitorização contínua dos progressos dos alunos.

Neste sentido, e de modo a operacionalizar o objetivo central, foram definidos dois objetivos específicos orientadores da investigação-ação, a saber:

- Elaborar e aplicar atividades de produção escrita que promovam o uso consciente de estratégias argumentativas nos textos dos alunos do 12.º X;
- Analisar e avaliar a relação entre a presença de argumentos e a coerência textual nos textos produzidos pelos alunos, antes e após a intervenção pedagógica.

3.1.2. Ferramentas de recolha de dados

A recolha de dados nos três ciclos de investigação-ação, desenvolvidos durante o ano letivo 2024/2025 na turma 12.º X da Escola Secundária João Gonçalves Zarco, foi realizada mediante a análise documental dos trabalhos produzidos pelos alunos, a aplicação de dois inquéritos por questionário, a elaboração do diário de investigador, construído com base na observação direta durante as aulas e a realização de conversas informais com os discentes.

Em relação ao inquérito, este consistiu numa série de perguntas que exigiam respostas escritas, com o objetivo de recolher informação sobre conhecimentos, sentimentos e opiniões dos alunos (anexo 1). Paralelamente, revelou-se fundamental a utilização do diário do professor, que possibilitou uma reflexão detalhada sobre o que ocorreu nas aulas, incluindo aspetos como sentimentos, preocupações, frustrações, ambiente da sala, atitudes, propostas de ação e perspetivas alternativas (Bolívar et al., 2001). O recurso a documentos pessoais justifica-se, no contexto da investigação-ação e dada a

natureza reflexiva da profissão docente, por permitir explorar os discursos sobre a prática e articular pensamento e ação. Como sublinha Alves (2004, p. 227), para trabalhar com diários na investigação, é necessário confiar na sua capacidade de representar, de forma válida e fiável, o pensamento e as experiências dos seus autores, ao mesmo tempo que possibilitam ao investigador uma interpretação objetiva dos dilemas vivenciados na prática.

O diário de investigador foi estruturado a partir de registos detalhados dos diferentes momentos das aulas, das atividades desenvolvidas e das reflexões associadas às aprendizagens e atitudes dos alunos. Para além disso, o recurso a conversas informais permitiu recolher perceções mais espontâneas dos discentes sobre o processo de escrita e a aplicação de estratégias argumentativas. Para proceder à análise da informação recolhida, recorreu-se à análise de conteúdo, permitindo interpretar e organizar os dados de forma sistemática, conjugando as diferentes perspetivas obtidas pelos instrumentos utilizados.

4. Plano de ação

O plano de ação do projeto desenvolveu-se ao longo do ano letivo 2024/2025, integrando a aula zero, uma intervenção no primeiro semestre e duas no segundo, correspondentes a três ciclos de investigação-ação.

A tabela 1 apresenta uma síntese desse plano, implementado na turma 12.º X.

Tabela 1 - Plano de ação traçado para o ano letivo 2024/2025

	Aula zero	1.º ciclo de investigação-ação	2.º ciclo de investigação-ação	3.º ciclo de investigação-ação
Ano e Turma	12.º X			
Data	17 de outubro de 2024	26 de novembro a 5 de dezembro de 2024	11 a 20 de março de 2025	29 de abril a 9 de maio de 2025

N.º de aulas da sequência didática	1 aula de 100 min.	2 aulas de 50 min. e 3 aulas de 100 min.	2 aulas de 50 min. e 3 aulas de 100 min.	2 aulas de 50 min. e 3 aulas de 100 min.
Temática	Texto poético (Fernando Pessoa, ortónimo – “A dor de pensar”)	Texto poético (heterónimo Ricardo Reis)	Texto poético (poesia contemporânea)	Texto narrativo (romance histórico – <i>Memorial do Convento</i>)
Atividades realizadas	Produção escrita, a partir da afirmação “a impossibilidade de apenas sentir...”, explorando a articulação entre dor de pensar e criação poética no ortónimo Fernando Pessoa.	Elaboração de um texto expositivo, com base no esquema proposto no manual, sobre o poema “Vem sentar-te comigo, Lídia”, de Ricardo Reis, de forma autónoma pelos alunos, com vista à sistematização das ideias centrais do texto poético.	Tarefa 1 - Elaboração, de forma autónoma pelos alunos, de um plano e subsequente redação de uma reflexão sobre a questão “Terá a poesia um poder transformador?”. Tarefa 2 - Produção de um texto de opinião, a partir de um conjunto de temas projetados no quadro, recorrendo a uma planificação previamente fornecida pela	Tarefa 1 - Redação autónoma de um texto de opinião sobre a temática da linguagem do amor com aplicação das estratégias de coerência e argumentação previamente estudadas. Tarefa 2 - Redação autónoma de um texto de opinião sobre a importância do sonho, com aplicação das estratégias de

			professora em formação inicial, com aplicação das estratégias de coerência textual estudadas.	coerência e argumentação previamente estudadas.
Modos de recolha de informação	Registos no diário de investigador – observação direta dos discentes.	Registos no diário de investigador – observação direta dos discentes. Registos fotográficos dos trabalhos produzidos pelos alunos, permitindo documentar a organização das ideias e a estrutura do texto expositivo elaborado com base no esquema do manual sobre o poema “Vem sentar-te comigo, Lídia”, de Ricardo Reis.	Registos no diário de investigador – observação direta dos discentes. Registos fotográficos dos trabalhos produzidos pelos alunos.	Registos no diário de investigador – observação direta dos discentes. Registos fotográficos dos trabalhos produzidos pelos alunos. Aplicação do segundo inquérito por questionário.

		Conversas informais com os alunos.		
		Aplicação do primeiro inquérito por questionário.		

Fonte: autoria própria

Nos subcapítulos seguintes, apresentar-se-á a descrição de cada uma das intervenções letivas realizadas na turma 12.º X, incluindo as atividades desenvolvidas, os dados recolhidos sobre o desempenho dos alunos e as reflexões produzidas ao longo do percurso de investigação-ação.

4.1. Aula zero (diagnose)

A aula zero do 12.º X sobre Fernando Pessoa ortónimo, centrada na temática “A dor de pensar”, realizou-se no dia 17 de outubro de 2024, com a duração de 100 minutos. As propostas didático-pedagógicas planificadas procuraram articular quatro domínios, a saber, educação literária (texto poético), oralidade, leitura, escrita, reflexão crítica e filosófica, em conformidade com as *Aprendizagens Essenciais* (2018) do 12.º ano de escolaridade. Os contributos das atividades realizadas foram mobilizados no diagnóstico do problema de investigação.

4.1.1. Prática letiva

O objetivo geral da aula zero priorizou o desenvolvimento da competência de compreensão do texto literário em articulação com os processos de interação oral, expressão e compreensão oral.

No que concerne aos objetivos específicos, pretendia-se que os alunos fossem capazes de:

- ler e interpretar poemas pessoanos, de acordo com o tema e as relações de sentido;
- identificar relações intertextuais entre poemas pessoanos;
- justificar oralmente as suas interpretações dos poemas analisados;
- reconhecer as particularidades da linguagem e do estilo da poesia de Pessoa ortónimo;
- refletir acerca das suas próprias aprendizagens e conhecimentos;
- escrever textos expositivos, respeitando as marcas de género, com coerência, coesão e correção linguística (cf. *Aprendizagens Essenciais*, 2018).

A atividade inicial da aula consistiu na audição de um áudio explicativo sobre o conceito de “dor de pensar” em Fernando Pessoa ortónimo. Seguiu-se a leitura expressiva do poema “*Ela canta, pobre ceifeira*” pelos alunos e a resolução da ficha da página 38 do manual, com posterior correção, consolidando a compreensão e análise do texto. De seguida, procedeu-se à audição da versão áudio e musical do poema “*Gato que brincas na rua*”, que serviu de base a uma discussão em grupo, na qual os alunos compararam as figuras da ceifeira e do gato, refletindo sobre a simplicidade, a ausência de reflexão consciente e a visão do poeta acerca da felicidade.

Para concluir a aula, os alunos foram convidados a elaborar um texto expositivo, a partir da afirmação «a impossibilidade de apenas sentir, já que, no poeta, tudo o que “sente está pensando”, tanto causa dor como potencia a criação poética». Esta proposta teve como finalidade recolher dados preliminares sobre a capacidade dos alunos em estruturar e desenvolver ideias de forma coerente e argumentada, permitindo aferir o ponto de partida para a intervenção pedagógica subsequente.

Veja-se a instrução da tarefa.

Figura 2 - Enunciado elaborado pela professora estagiária

Num breve texto, explicita a seguinte afirmação: a impossibilidade de apenas sentir, já que, no poeta, tudo o que “sente está pensando”, tanto causa dor como potencia a criação poética.



Fonte: autoria própria

Note-se que a proposta de escrita foi formulada de modo a desafiar os alunos a refletirem, de forma autónoma, sobre a relação entre sentir e pensar em Fernando Pessoa ortónimo, tendo como ponto de partida a afirmação «a impossibilidade de apenas sentir, já que, no poeta, tudo o que “sente está pensando”, tanto causa dor como potencia a criação poética».

Com efeito, a planificação desta atividade visava recolher dados preliminares sobre a capacidade dos alunos em estruturar e desenvolver ideias de forma coerente e argumentada, permitindo identificar o ponto de partida para a intervenção pedagógica subsequente no domínio da escrita.

Sendo assim, os discentes tiveram de redigir um breve texto expositivo, no qual explicitassem a afirmação proposta, mobilizando argumentos e articulando as ideias de forma coerente.

4.1.2. Dados obtidos

Imediatamente após a aula zero e consequente concretização da tarefa mencionada anteriormente, foram registados, no diário de investigador, dados concernentes à participação dos educandos e ao desempenho nas atividades propostas na referida aula,

o que se considerou importante antes de qualquer intervenção feita pela professora estagiária.

A análise dos textos produzidos evidenciou, relativamente à progressão temática, que muitos trabalhos apresentaram um equilíbrio variável entre continuidade temática e coerência semântica. Alguns discentes demonstraram compreensão adequada do conceito de “dor de pensar”, articulando, de forma parcial ou total, a relação entre sentir e pensar em Fernando Pessoa. No entanto, diversos textos evidenciaram dificuldades no domínio dos conteúdos informacionais, particularmente no que concerne ao léxico especializado associado ao tema, refletindo limitações na precisão terminológica e na utilização de conceitos chave da tarefa.

Apesar de muitos alunos conseguirem expor conceitos relacionados com a dor de pensar e a criação poética, nem sempre se garantia a coerência lógico-conceptual exigida, com sequências de ideias por vezes dispersas e sem articulação clara. A organização das informações em sequências textuais estruturadas – oração, frase, parágrafo e texto – nem sempre foi consistente, resultando em textos em que a ordenação da informação carece de planeamento prévio e de unidade discursiva.

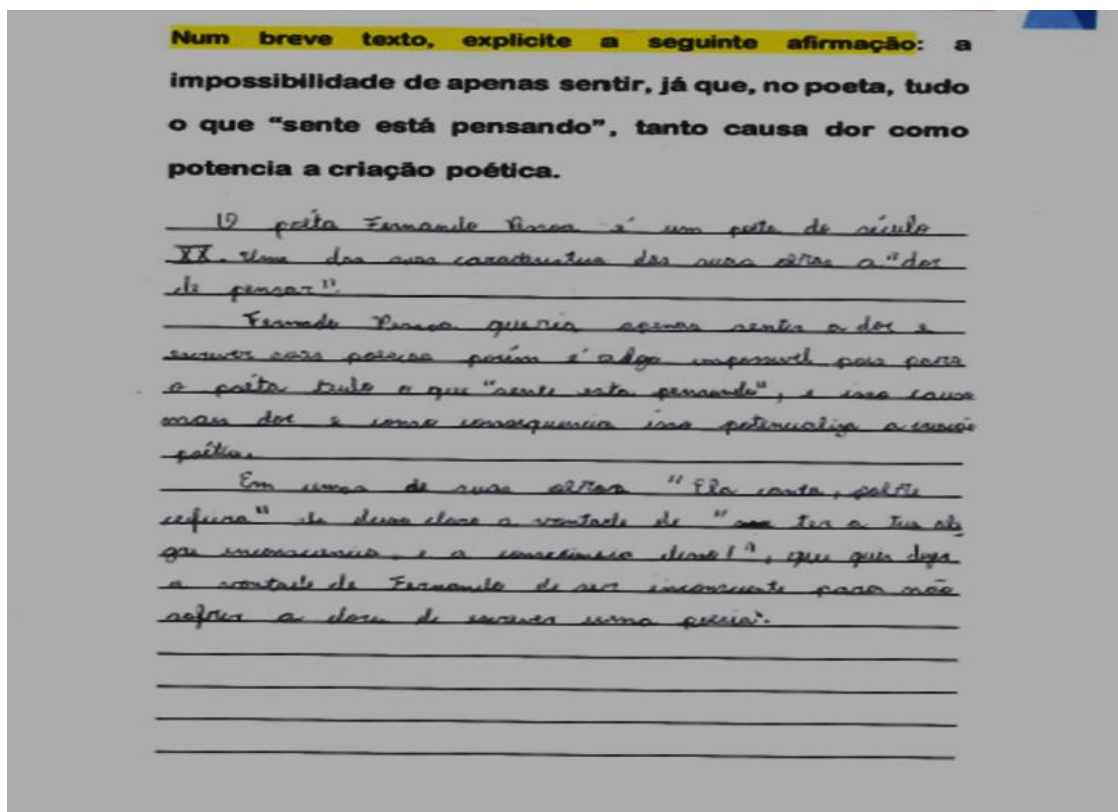
Foi ainda observado que as sequências discursivo-textuais em vários trabalhos não estavam devidamente articuladas através de mecanismos de causalidade, consequência, contraste ou temporalidade. Este aspeto, ligado ao domínio pragmático-sintático da coordenação e subordinação e à utilização de articuladores e marcadores discursivos, impactou a clareza e a coesão global das redações.

Em síntese, embora algumas produções textuais revelassem uma boa apropriação do tema e capacidade de reflexão crítica sobre a relação entre sentir e pensar, as fragilidades mais comuns incidiam sobre a estruturação do texto, a articulação e progressão discursiva, a utilização adequada do léxico e a coerência textual, fatores que condicionam a compreensão global e a interpretação das produções (anexo2).

Os registos fotográficos das tarefas de escrita elaboradas pelos alunos (ver figuras 3 e 4) coadunam-se com o que está previsto nas *Aprendizagens Essenciais* para o domínio da escrita: “Escrever textos de diferentes géneros, com relevo para os que integram características expositivas e argumentativas” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 9).

A título ilustrativo, apresentam-se de seguida dois exemplos de produções escritas realizadas por dois educandos, representativos das dificuldades e potencialidades observadas.

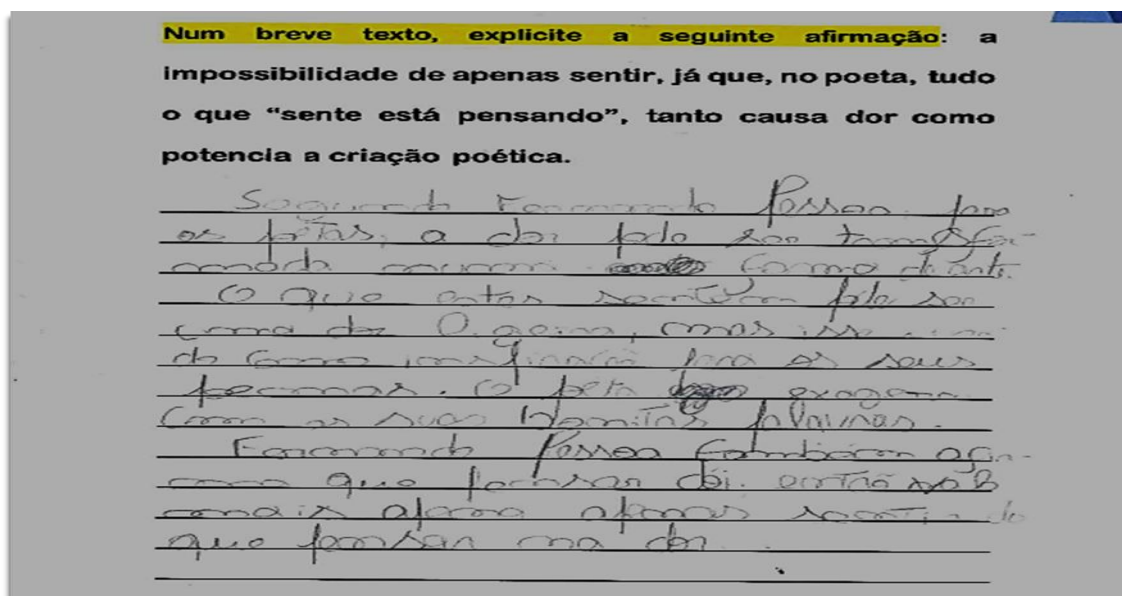
Figura 3 - Texto do aluno A



Na redação do aluno A, observa-se, logo na introdução, a construção de um discurso tautológico ("O poeta é um poeta..."). A sequência subsequente não cumpre a regra da relação, uma vez que a informação nova não se articula de forma adequada com a anterior, não revelando rigor nem pertinência.

No segundo parágrafo, verifica-se a continuidade do discurso tautológico: a regra da repetição não assegura a progressão temática, dado que o aluno não recorre à substituição lexical ou à perífrase para clarificar o conceito de "dor". No último parágrafo, a utilização do termo "obras" em vez de "poemas", bem como de "Fernando Pessoa" em vez de "poeta" ou "sujeito poético", introduz ambiguidade e compromete a progressão temática; além disso, a pronominalização em "ele" não cumpre a regra da retoma discursiva.

Figura 4 - Texto do aluno B



No texto do aluno B, a composição apresenta o tema, porém carece de coerência lógico-conceptual.

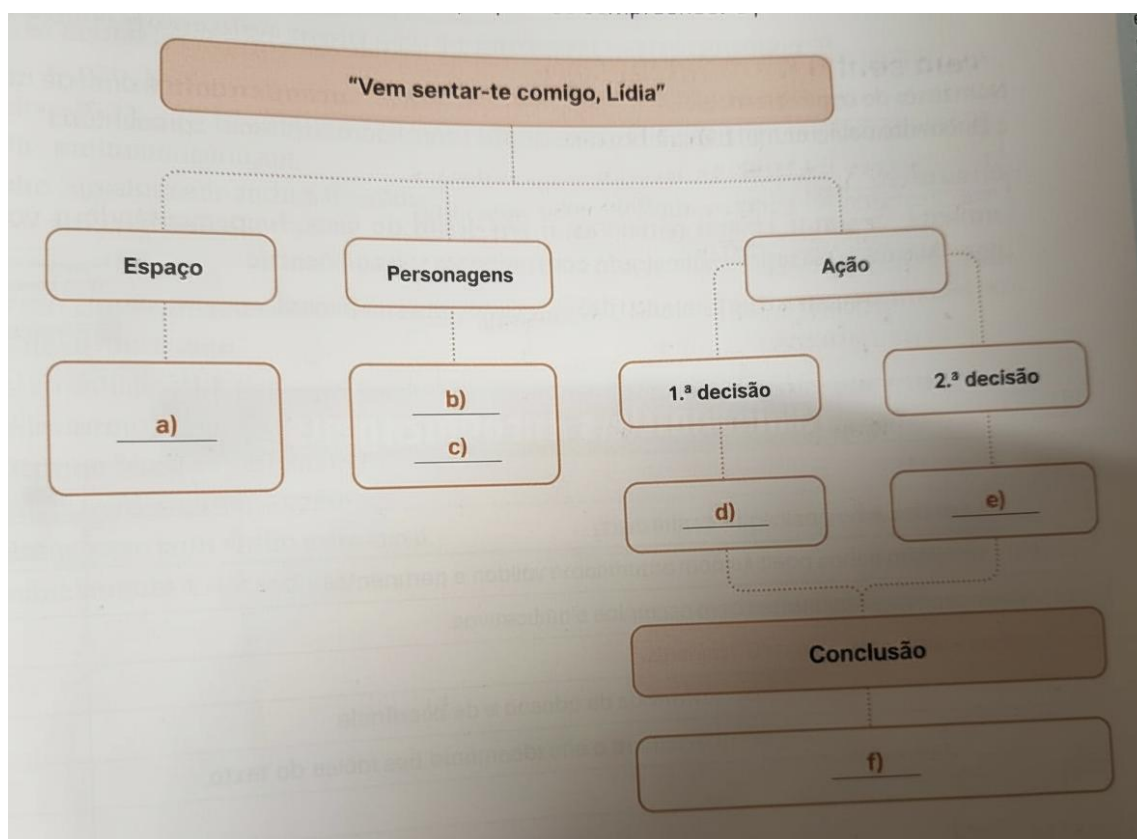
Relativamente aos processos de coerência textual, a redação não recorre a mecanismos que auxiliem a progressão temática, designadamente, através da pronominalização e da substituição lexical das expressões "Fernando Pessoa", "dói", "dor" e "bonitas palavras". O conceito de "dor" necessita de clarificação, assim como a expressão "bonitas palavras" carece de reformulação para se adequar ao discurso artístico e poético. Regista-se ainda a ausência de explicação da causa da "dor" e da consequência por ela gerada no poeta. A estrutura da produção escrita carece de tripartição, incluindo a conclusão, o que prejudica a consistência da textualidade. O texto, em si, revela-se redundante e pouco informativo, não acrescentando elementos novos à compreensão do tema.

Esta análise individual reflete, de forma representativa, as dificuldades observadas no conjunto dos textos produzidos na aula zero, permitindo delinear padrões comuns de incoerência e limitações na articulação temática.

Os textos produzidos na referida aula foram recolhidos e registados, constituindo o primeiro *corpus* de análise desta investigação. A informação obtida permitiu observar as dificuldades relacionadas com a construção da coerência e a sustentação da argumentação.

A partir destes dados iniciais e da questão de investigação identificada durante a aula zero, foi delineado o plano para o 1.º ciclo de investigação-ação, cuja duração se estendeu por 400 minutos. Este ciclo teve como foco o trabalho com o texto poético de Ricardo Reis, em particular o poema “*Vem sentar-te comigo, Lídia*”. Pretendeu-se que os educandos elaborassem, de forma autónoma, um texto expositivo a partir do esquema proposto no manual (Cruz, R. et al., 2024 p. 75 – ver figura 5), com o objetivo de sistematizar as ideias centrais do poema e de melhorar a organização da informação em estruturas textuais coerentes.

Figura 5 - Esquema proposto no manual



No momento inicial das aulas, optou-se por apoiar os discentes na leitura e interpretação do poema, favorecendo a construção de uma imagem mental clara das ideias-chave. Esta antecipação visou apoiar a posterior produção escrita, incentivando a progressão temática, a utilização adequada do léxico e a coesão discursiva, conforme se discriminará na prática letiva e no subcapítulo relativo aos dados obtidos.

4.2. 1.º ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógico-didática, inserida no 1.º ciclo de investigação-ação deste projeto, decorreu entre 26 de novembro e 5 de dezembro de 2024, num total de 400 minutos, repartidos por dois blocos de 50 minutos e três de 100 minutos. O trabalho desenvolvido centrou-se na leitura e análise do poema de Ricardo Reis, “*Vem sentar-te comigo, Lídia*”, culminando na produção de um texto expositivo, elaborado de forma autónoma pelos alunos a partir do esquema fornecido no manual.

Na descrição da prática letiva, serão apresentadas em detalhe as atividades dinamizadas pela professora estagiária, com o objetivo de favorecer a construção da coerência textual e o fortalecimento da capacidade de argumentação.

4.2.1. Prática letiva

As aulas organizadas em torno do estudo do texto literário, tiveram como princípio orientador a articulação dos domínios definidos nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), designadamente: leitura, educação literária, gramática, oralidade (expressão) e escrita.

Relativamente à educação literária e à oralidade (expressão), pretendia-se, de forma global, que os alunos demonstrassem a capacidade de:

- realizar leitura crítica e autónoma;
- analisar a organização interna e externa do texto;
- clarificar tema(s); subtemas; ideias principais; pontos de vista;
- desenvolver a capacidade de interpretar e analisar a poesia de Ricardo Reis;
- analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto;
- reforçar o estabelecimento de relações intertextuais;
- mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético;
- debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes;
- escrever exposições sobre um tema;
- realizar análise sintática com explicitação de funções sintáticas. (Adaptado de *Aprendizagens Essenciais*, 2018).

Na primeira aula, lecionada a 26 de novembro de 2024, com a duração de 50 minutos, o foco incidiu na introdução ao estudo do heterónimo pessoano Ricardo Reis. Para esse efeito, recorreu-se a vídeos, textos e áudios, de modo a fornecer aos discentes informações relativas à biografia do heterónimo, às principais características da sua poesia e a alguns conceitos da Antiguidade Clássica, como o epicurismo, o estoicismo e o *carpe diem*. Paralelamente, procedeu-se ao esclarecimento do significado de termos e noções fundamentais para a compreensão dos poemas de Ricardo Reis, o que se articula com a perspetiva defendida por Barbeiro e Pereira (2019), segundo a qual a apropriação do léxico especializado constitui condição para a construção da coerência e para a compreensão global do texto.

Já a terceira aula incidiu especificamente sobre o domínio selecionado para a presente intervenção pedagógico-didática: a escrita. O tipo de texto escolhido foi o expositivo, não apenas por estar previsto nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), mas também por corresponder a uma tipologia solicitada no exame nacional.

Nesta aula, a ênfase foi colocada na importância da planificação textual como etapa prévia da escrita. Diversos autores (Cassany, 1999; Costa & Sim-Sim, 2020; Graham, 2022) salientam que a planificação é um processo indispensável para estruturar ideias, organizar a progressão temática e sustentar a argumentação. Assim, foi solicitado aos alunos que, com base no esquema fornecido no manual (Cruz R. et al., 2024), p. 75, identificassem as ideias principais, para depois elaborarem a respetiva redação. O objetivo consistia em promover uma escrita mais consciente e organizada, respeitando os três princípios fundamentais da coerência textual: relevância; não contradição e não tautologia.

Deste modo, a atividade procurou não só responder às dificuldades observadas na aula zero, fragilidades na construção da coerência e na sustentação da argumentação, como também operacionalizar estratégias que a investigação tem demonstrado eficazes no ensino da escrita (Hyland, 2021; Raposo & Rodrigues, 2022).

Depois de os alunos se familiarizarem com o objetivo da tarefa proposta e de mobilizarem os conhecimentos relativos às características da poesia deste heterónimo, avançou-se para a fase de planificação e produção textual, realizada pelos próprios

discentes. A planificação efetuada pelos alunos teve como finalidade promover a autonomia no processo de escrita, favorecer a organização hierárquica das ideias e estruturar o texto de forma coerente, aspetos fundamentais para a produção de textos expositivos de qualidade (Hayes, 2012; Bereiter & Scardamalia, 2019). Para além disso, ao envolver os alunos diretamente na construção do seu plano textual, reforçou-se a consciência metacognitiva, permitindo-lhes refletir sobre as opções discursivas mais adequadas à progressão temática e à argumentação (Castelló, 2017; Graham, 2020). Os dados obtidos permitir-nos-ão analisar de forma detalhada a aplicação das estratégias de planificação e produção textual pelos alunos, evidenciando dificuldades e progressos ao nível da coerência textual e da capacidade de argumentação.

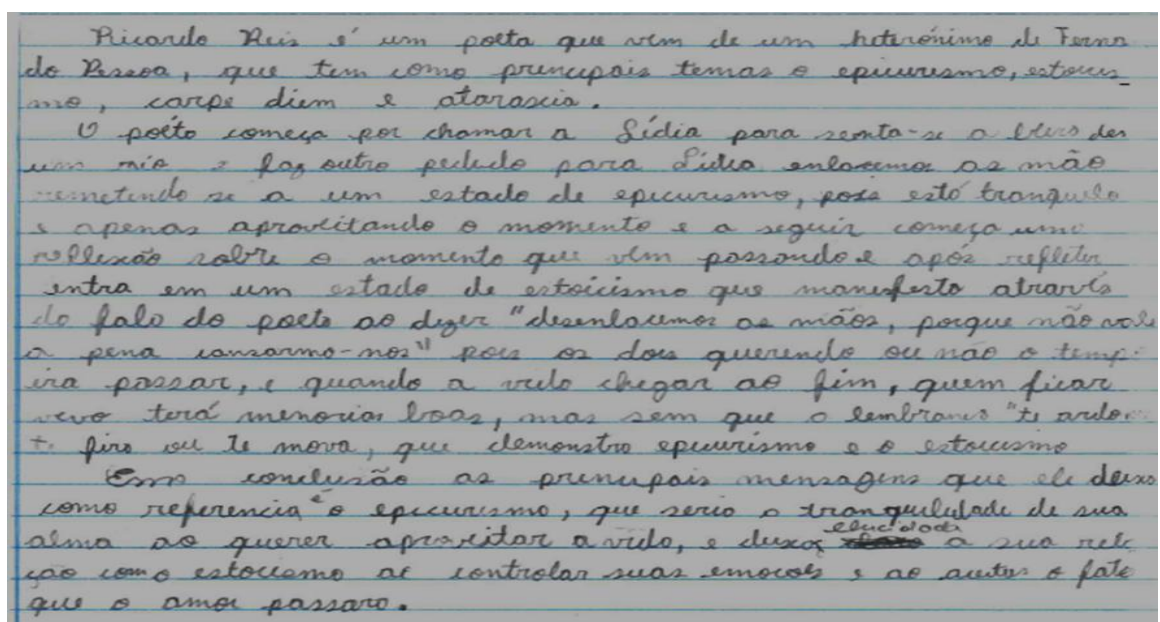
4.2.2. Dados obtidos

Os textos produzidos pelos educandos revelam que a maioria apresenta falhas na exposição da informação, as quais se repercutem na construção da textualidade, em particular na aplicação dos mecanismos que asseguram a coerência textual, no que concerne à conexão sequencial da informação no discurso. Embora se tenham verificado ligeiras melhorias em relação aos textos produzidos na aula zero, sobretudo na aplicação de algumas regras de coerência textual, persistiu, em determinados trabalhos, a aplicação inadequada de regras essenciais. Em primeiro lugar, relativamente à regra da progressão, que exige a renovação constante da informação para a introdução de elementos novos e relevantes, alguns textos simplificaram excessivamente os conceitos, não acrescentando informação significativa nem integrando os conceitos com a ação dos intervenientes no poema, através de exemplos pertinentes e demonstrativos. No que respeita à progressão temática, observou-se, na maioria das composições, um desequilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica, evidenciando que alguns alunos não dominam totalmente os conteúdos informacionais, designadamente o léxico especializado relacionado com a ideologia epicurista e estoica. A simples exposição de conceitos não é suficiente; torna-se necessário assegurar a coerência lógico-conceptual exigida pela tarefa, organizando a informação de forma estruturada em sequências textuais graduadas – oração, frase, parágrafo e texto – de modo a evitar arbitrariedades. A articulação destes elementos contribui para a construção de unidades

de sentido, em que as partes do texto se encontram corretamente inter-relacionadas e adequadas à intencionalidade comunicativa (anexo 3).

Para ilustrar as observações realizadas, serão apresentados como exemplos os registos fotográficos dos textos dos dois alunos, identificados como aluno A e aluno B, correspondentes exatamente aos mesmos dois discentes analisados na aula zero. Esta escolha permite evidenciar, de forma concreta, como se manifestam na prática as dificuldades previamente identificadas ao nível da coerência textual e da sustentação da argumentação, bem como verificar se a orientação relativa à planificação textual, feita pelos próprios discentes, contribuiu para melhorias ou se essas dificuldades se mantêm.

Figura 6 - Texto do aluno A



Na produção escrita do aluno A, verificaram-se fragilidades significativas ao nível da coerência e da argumentação. A introdução do texto revela-se pouco clara, uma vez que se limita a apresentar Ricardo Reis como heterónimo de Fernando Pessoa e a enumerar alguns conceitos filosóficos, epicurismo, estoicismo, *carpe diem* e *ataraxia*, sem enquadrar de forma explícita o poema em análise ou a tarefa proposta. Esta opção compromete a clareza inicial e a coerência global do texto. Acresce ainda uma imprecisão terminológica, patente na formulação “um heterónimo de Fernando Pessoa”, redundante e pouco rigorosa do ponto de vista conceptual.

No que respeita à progressão temática, as ideias surgem de modo pouco encadeado, sem uma articulação sequencial que assegure a continuidade do discurso. A descrição do enredo, ao referir que o sujeito poético convida Lúdia para se sentar “à beira de um rio”, introduz uma informação que não corresponde de forma rigorosa ao texto pessoano, o que fragiliza a coerência com a fonte literária. Também a articulação entre frases se mostra débil, em virtude da utilização limitada de conectores discursivos, reduzindo a clareza da progressão discursiva e enfraquecendo as relações de causalidade, consequência e contraste.

Do ponto de vista da argumentação, o texto apresenta uma abordagem superficial dos conceitos filosóficos evocados. O epicurismo e o estoicismo são mencionados, mas não desenvolvidos em profundidade, sendo a sua explicitação reduzida a paráfrases vagas, sem sustentação teórica ou textual consistente. Embora surja uma referência a um verso do poema, essa citação não é explorada de forma crítica, limitando-se a ilustrar uma leitura pouco fundamentada. Além disso, conceitos como *carpe diem* e *ataraxia*, enunciados no início do texto, não são posteriormente retomados, o que fragiliza a consistência e o equilíbrio da argumentação.

Também a conclusão se apresenta demasiado generalista e pouco fundamentada, retomando de forma sumária os conceitos de epicurismo e estoicismo, sem os articular com a análise previamente realizada. A afirmação de que o poeta “deixa elucidada a sua relação com o estoicismo ao controlar as suas emoções e ao aceitar o facto de que o amor passará” não decorre de forma lógica e consistente do desenvolvimento textual, assumindo um carácter mais descritivo do que argumentativo.

Em termos de estrutura global, a produção do aluno A evidencia um discurso linear e pouco estruturado, em que as ideias são enunciadas de forma avulsa e sem a necessária progressão lógica. A ausência de desenvolvimento conceptual, a escassa fundamentação em exemplos textuais e a fragilidade da articulação discursiva comprometem tanto a coerência do texto como a sua sustentação argumentativa.

Na produção escrita do aluno A, verifica-se que não ocorreram melhorias significativas entre a aula zero e o primeiro ciclo de investigação-ação; pelo contrário, as fragilidades a nível da coerência textual e da argumentação parecem ter-se mantido e até agravado.

uma vez que a formulação inicial , “é bastante característico deste”, não se apresenta completa nem inteligível, o que compromete a clareza do enquadramento. A progressão temática também se mostra insuficiente, dado que as ideias surgem de forma desarticulada e sem encadeamento lógico. A referência a conceitos como o epicurismo e o estoicismo é demasiado simplificada e genérica, sem a respetiva explicitação ou exemplificação a partir de versos do poema, o que fragiliza a coerência lógico-conceptual e a sustentação da argumentação. A articulação entre frases é débil, com recurso limitado a conectores discursivos, o que impede o estabelecimento de relações claras de causalidade, consequência ou contraste. Acresce ainda a inconsistência terminológica, patente no recurso alternado às expressões “sujeito poético” e “sujeito lírico”, sem clarificação da sua equivalência.

Verificam-se igualmente ambiguidades na referência ao enredo, como na afirmação de que o poema se passa “à beira-rio”, informação que não corresponde de forma rigorosa ao texto pessoano e que prejudica a coerência com a fonte literária. Também a caracterização de Lídia como “um simbolismo que alude aos fortes sentimentos do amor” é apresentada sem fundamentação textual nem justificação crítica, revelando um discurso mais descritivo do que analítico. Do ponto de vista da argumentação, as ideias surgem de forma linear e pouco fundamentada, limitando-se a afirmações vagas sem apoio teórico ou textual. A conclusão, ao enunciar que o sujeito poético “apela à passagem temporária do amor e à serenidade da Lídia”, mostra-se demasiado generalista e não resulta de forma consistente da análise desenvolvida.

No que respeita à estrutura global, o texto não apresenta uma introdução clara que enquadre o poema ou a tarefa proposta, iniciando-se com uma formulação confusa e incompleta. O desenvolvimento é breve e circunscrito a uma descrição superficial do enredo e à enumeração simplista de conceitos, sem articulação nem aprofundamento. A conclusão limita-se a retomar de forma genérica aspetos já mencionados, sem os sintetizar criticamente.

Em termos globais, a produção do aluno B reduz a complexidade do poema de Ricardo Reis a uma leitura simplista e descritiva, deixando de lado dimensões essenciais, como a tensão entre prazer e contenção, ou a ironia do fingimento artístico pessoano.

Importa ainda estabelecer uma comparação com a produção do mesmo aluno na aula zero. Nessa primeira produção, destacava-se sobretudo a falta de coerência lógico-conceitual, evidenciada na ausência de mecanismos de pronominalização e substituição lexical, na necessidade de clarificação do conceito de “dor” e na expressão “bonitas palavras”, bem como na ausência de tripartição do texto, incluindo a conclusão. O problema central residia, portanto, na dificuldade em manter a consistência entre as partes do texto e na linearidade das ideias.

No entanto, no primeiro ciclo de investigação-ação, as dificuldades revelam-se mais complexas e abrangentes. Mantêm-se as fragilidades na coerência e na progressão temática, mas surgem também novas observações detalhadas sobre inconsistências e ambiguidades, como a caracterização de Lídia sem fundamentação textual e a ausência de explicação da causa e efeito da “dor”. Além disso, a conclusão continua a ser pouco fundamentada e desarticulada do desenvolvimento textual.

Deste modo, pode afirmar-se que não se verificam melhorias significativas entre a primeira e a segunda produção. Pelo contrário, as fragilidades a nível da coerência e da argumentação parecem ter-se mantido e até ampliado, uma vez que o texto do primeiro ciclo apresenta problemas adicionais que não estavam tão visíveis na aula zero. A ausência de progressão discursiva, a superficialidade na abordagem conceptual e a falta de fundamentação tornam o texto globalmente incoerente e pouco sustentado do ponto de vista argumentativo.

A partir da reflexão crítica com base nos dados recolhidos no 1.º ciclo de investigação-ação, conforme preconiza esta metodologia, optou-se por prosseguir a implementação de atividades que estimulassem a melhoria da coerência textual e da capacidade de argumentação nas produções escritas. Verificou-se, com as atividades realizadas até ao momento, que esta abordagem contribui positivamente para a identificação de fragilidades na progressão temática, na articulação entre ideias e no desenvolvimento de uma argumentação sustentada. A presente análise será retomada no capítulo dos resultados.

Considerou-se ainda pertinente reforçar a articulação entre a orientação contínua do professor e a prática de escrita dos discentes, incidindo sobre estratégias de

planeamento textual, utilização de conectores discursivos e clarificação conceptual de termos e ideias. Esta dimensão, sublinhada no Documento *das Aprendizagens Essenciais*, evidencia a importância de o discente compreender os mecanismos que estruturam a coerência e a argumentação nos textos (2018, p. 6). Deste modo, justifica-se a continuidade da intervenção no 2.º ciclo de investigação-ação, onde se aprofundará o trabalho de orientação e de prática escrita, com o objetivo de promover maior consistência na progressão temática, articulação eficaz das ideias e fundamentação sólida da argumentação nas produções textuais dos discentes.

4.3. 2.º ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógico-didática, inserida no 2.º ciclo de investigação-ação do projeto, decorreu entre 11 e 20 de março de 2025. A sua duração total foi de 400 minutos, distribuídos, tal como na primeira regência, em dois blocos de 50 minutos e três blocos de 100 minutos. As aulas supervisionadas centraram-se no estudo da tradição literária na poesia contemporânea, nomeadamente na leitura e análise de dois poemas. Serão detalhadas, na prática letiva, as atividades implementadas pelo professor em formação inicial, orientadas para o ensino explícito de estratégias de organização de ideias, utilização de conectores discursivos e planeamento textual, tendo em consideração os mecanismos específicos do texto poético contemporâneo, com o propósito de melhorar a articulação lógica, a progressão temática e a sustentação argumentativa nas produções dos discentes.

4.3.1. Prática letiva

As aulas, centradas no estudo do texto poético contemporâneo, procuraram articular, tal como ocorreu no 1.º ciclo de investigação-ação, os domínios previstos nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) para o 12.º ano de escolaridade, nomeadamente, Educação Literária, Escrita, Gramática, Leitura e Oralidade. A ênfase recaiu, em particular, sobre atividades de produção de texto que estimulassem a organização lógica das ideias, o uso adequado de conectores discursivos e o planeamento textual, com o objetivo de potenciar a coerência textual e a capacidade de argumentação dos discentes. Estas atividades procuraram assegurar que os alunos não só compreendessem os elementos estruturais e argumentativos do texto poético, como

também desenvolvessem competências de análise crítica e reflexão sobre a sua própria produção escrita, de acordo com a questão orientadora do projeto: «de que forma a orientação continuada, em tarefas de produção de texto, contribui para melhorar a coerência textual e a capacidade de argumentação?».

No tocante a estes domínios, esperava-se que os educandos fossem capazes de:

- realizar leitura crítica e autónoma;
- analisar a organização interna e externa do texto;
- clarificar tema(s); subtemas; ideias principais; pontos de vista;
- desenvolver a capacidade de interpretar e analisar poemas de autores contemporâneos, nomeadamente no que diz respeito à manifestação da conceção de arte poética, da figuração do poeta, da tradição literária e da representação do contemporâneo;
- exprimir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas;
- analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto;
- reforçar o estabelecimento de relações intertextuais;
- mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético;
- reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados na poesia contemporânea;
- comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais;
- debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes;
- escrever sobre um tema.

(Adaptado de *Aprendizagens Essenciais*, 2018, pp. 5-11)

Esta prática letiva iniciou-se com uma aula de 50 minutos, dedicada à introdução da poesia contemporânea e à apresentação dos poetas Ana Luísa Amaral, Eugénio de Andrade e Miguel Torga, com destaque para as respetivas linhas temáticas. Na segunda aula deste segundo ciclo de investigação-ação, abordaram-se a arte poética e as

figurações do poeta na poesia contemporânea, tendo sido realizada a leitura e análise de três poemas, complementada pela resolução de fichas de interpretação poética.

Com estas noções da poesia contemporânea já interiorizadas e de modo a operacionalizar os objetivos previamente delineados, foi solicitado aos discentes, na terceira aula deste ciclo, que elaborassem uma breve reflexão, sob a forma de texto de opinião, em torno da questão: «Terá a poesia um poder transformador?». Antes de iniciarem a redação, os alunos foram convidados a elaborar o texto de forma livre, com o objetivo de observar a sua capacidade de organizar ideias de modo lógico e sequencial, reforçando a relevância do planeamento na produção escrita. Importa sublinhar que a proposta de elaboração de um plano foi introduzida pela primeira vez nesta aula do segundo ciclo, após, na regência anterior, os alunos terem escrito autonomamente as suas redações. Assim, pretendeu-se iniciar um processo de orientação continuada, de modo a colmatar algumas das fragilidades anteriormente detetadas.

Após esta atividade, e tendo sido identificadas as falhas e fragilidades que ainda persistiam, aplicou-se, na quinta aula, o projeto de investigação-ação propriamente dito. Este assentou na utilização da estratégia de escrita a partir de um modelo, a qual se revelou eficaz, permitindo que os alunos evidenciassem maior rigor na produção dos seus textos, planificando as ideias, apresentando o tema, formulando argumentos. Para ilustrar de forma mais clara a aplicação do projeto de investigação-ação, veja-se no anexo 5, a representação gráfica da estratégia implementada.

4.3.2. Dados obtidos

No final do 2.º ciclo de investigação-ação, foram registados e coligidos, no diário do investigador, dados referentes à participação dos alunos e ao desempenho nas tarefas propostas. Assim, na primeira tarefa de escrita, referente à produção de um texto de opinião em torno da questão: «Terá a poesia um poder transformador?», verificou-se que, ao nível da coerência, é frequente a ausência de conectores discursivos que articulem de forma eficaz as ideias, o que compromete a fluidez entre parágrafos e a progressão lógica da exposição. Em alguns textos surgem repetições de ideias já enunciadas, o que gera redundância e fragiliza a organização global do texto. No que respeita à argumentação, muitos textos apresentam-se excessivamente genéricos,

apoiados em afirmações abstratas e pouco sustentados em exemplos concretos. Esta limitação reduz a força persuasiva e a profundidade crítica das reflexões. Para além disso, poucos alunos exploraram contrapontos ou perspectivas alternativas, o que teria permitido enriquecer o debate em torno do poder transformador da poesia. A tendência dominante foi, portanto, a formulação de argumentos lineares e pouco diversificados, centrados quase sempre na dimensão emocional e inspiradora da poesia (anexo 4).

A segunda tarefa de escrita teve lugar na quinta aula da segunda regência. Nesta aula, foi aplicado o projeto de intervenção, que consistiu na produção de um texto de opinião a partir de um conjunto de temas projetados no quadro, recorrendo a uma planificação previamente fornecida pela professora em formação inicial, com aplicação das estratégias de coerência textual estudadas.

O objetivo desta tarefa consistiu em avaliar de que forma a orientação continuada, apoiada numa planificação previamente fornecida e na aplicação explícita das estratégias de coerência textual trabalhadas, poderia favorecer a melhoria da produção escrita dos alunos, nomeadamente no que se refere à organização e articulação das ideias, à progressão lógica do texto e ao reforço da capacidade de argumentação.

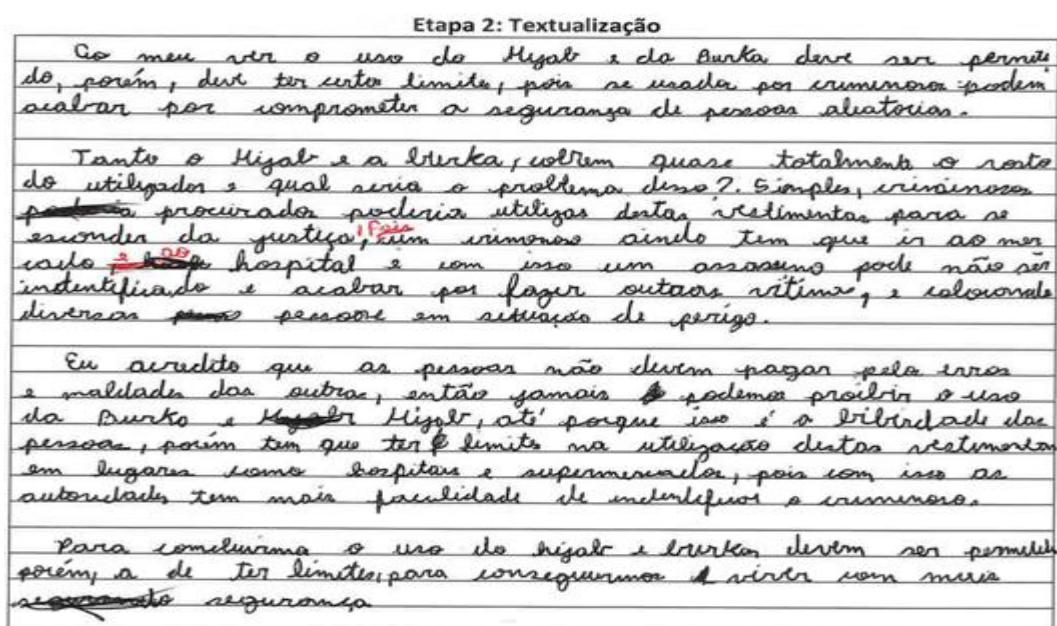
A análise dos textos produzidos permite verificar que os alunos conseguiram assumir posições claras sobre os temas propostos e iniciar uma reflexão crítica, embora persistam fragilidades ao nível da coerência e da argumentação. Assim, de forma global, os textos de opinião analisados revelam que os alunos conseguiram abordar temas atuais e pertinentes, demonstrando interesse em problemáticas sociais, políticas e éticas relevantes, bem como a capacidade de assumir posições claras sobre os assuntos tratados. No entanto, em praticamente todos os casos surgem fragilidades comuns ao nível da coerência e da argumentação. A ausência ou uso insuficiente de conectores discursivos compromete frequentemente a fluidez entre ideias e a progressão lógica do texto, sendo recorrente a acumulação de várias ideias num mesmo parágrafo, sem uma hierarquização clara, o que fragiliza a organização interna.

No plano da argumentação, verifica-se que muitos textos apresentam posições firmes, mas pouco fundamentadas, apoiadas sobretudo em afirmações genéricas, exemplos isolados ou referências de natureza emocional. Há uma dificuldade evidente em

sustentar os pontos de vista com dados, estatísticas, citações ou perspectivas diversificadas, o que limita a profundidade crítica e a força persuasiva. Além disso, a exploração de contra-argumentos é praticamente inexistente, reduzindo a complexidade e a riqueza do debate. Alguns textos aproximam-se de uma estrutura mais consistente ao integrar referências a documentos e dados, mas mesmo nesses casos persistem lacunas na ligação entre ideias e no desenvolvimento crítico. Outros revelam maior dificuldade em manter consistência, oscilando entre posições contraditórias, utilizando exemplos pouco rigorosos ou recorrendo a generalizações que comprometem a credibilidade. Também se destacam fragilidades formais, como erros de ortografia, gramática e pontuação, que dificultam a clareza e a fluidez da leitura (anexo 6).

Para ilustrar as observações realizadas, apresentam-se, como exemplos, os registos fotográficos das redações dos alunos A e B, previamente referidos.

Figura 8 - Texto do aluno A



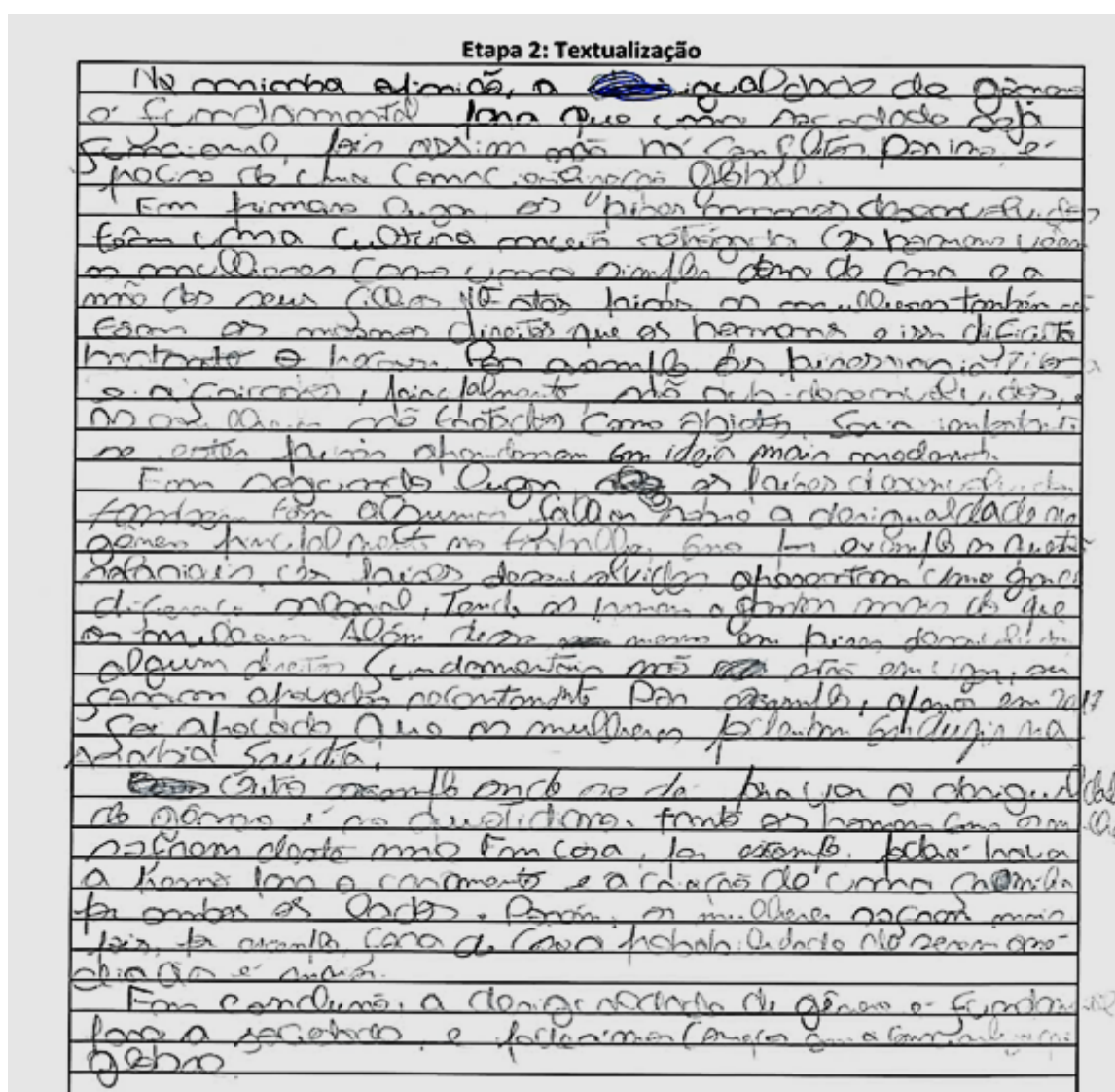
O texto do aluno A aborda um tema relevante e sensível, mas apresenta sérias fragilidades ao nível da coerência e da argumentação. A estrutura é pouco clara, começando com a opinião e desenvolvendo um argumento, mas sem apresentar uma conclusão organizada nem uma progressão lógica consistente. Falta articulação entre

frases e parágrafos, e o texto não recorre a conectores discursivos adequados, como “assim”, “por outro lado” ou “deste modo”, o que compromete a fluidez. Verifica-se ainda a existência de várias repetições, como em “criminosoz procuradoz poderia utilizar destas vestimentas... um assassino pode não ser identificado e acabar por fazer outras vítimas”, tornando o texto redundante.

O argumento central, que se refere à questão da segurança pública no uso do *hijab* e da *burka*, é válido, mas apresentado de forma excessivamente simplificada e generalista, sem dados, exemplos legais ou referências culturais. O texto contém uma contradição: afirma que não se deve proibir o uso destas peças de vestuário em nome da liberdade das pessoas, mas defende também que devem existir “limites”, sem esclarecer quais seriam esses limites nem como se aplicariam. Não há exploração de perspetivas alternativas, como o valor religioso, cultural e identitário do *hijab* e da *burka*, ou a tensão entre direitos individuais e segurança coletiva. O raciocínio baseia-se em hipóteses alarmistas, como “um assassino pode não ser identificado e acabar por fazer outras vítimas”, o que fragiliza a força persuasiva do texto.

Além disso, o estilo e a clareza são prejudicados por numerosos erros ortográficos e de digitação, incluindo variações na grafia de “hijab” e “burka”, e palavras como “criminosoz”, “procuradoz”, “aliatorias”, “vitímas”, “aindo” e “de ter limites”, comprometendo a compreensão. O tom usado é demasiado coloquial e pouco cuidado para um texto de opinião formal, e algumas frases estão mal construídas, como, “pois, um criminoso aindo tem que ir ao mercado e ao hospital”.

Figura 9 - Texto do aluno B



O texto apresenta a opinião do aluno B sobre a importância da igualdade de gênero, abordando desigualdades em países menos desenvolvidos, diferenças salariais e problemas do cotidiano. Em termos de coerência e argumentação, a redação apresenta várias fragilidades. Verificam-se generalizações excessivas, como afirmações sobre países asiáticos e africanos tratarem mulheres como objetos, que constituem simplificações que enfraquecem a credibilidade. Existem erros conceituais e de ortografia, com palavras como “conscienziização”, “veêm”, “assedeadas” e “sub desenvolvidos”, que prejudicam a clareza. O texto carece de evidências ou exemplos concretos; a inclusão de dados estatísticos ou referências legais poderia fortalecer a argumentação. Observam-se também problemas de coerência, nomeadamente a

mistura de países desenvolvidos e em desenvolvimento sem distinção clara, sendo o exemplo da Arábia Saudita incoerente na secção sobre países desenvolvidos. Além disso, algumas frases longas e confusas dificultam a fluidez e a compreensão. A conclusão é fraca e apresenta um erro conceptual ao afirmar que “a desigualdade de género é fundamental para a sociedade”, quando o correto seria defender a igualdade de género.

4.4. 3.º ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógico-didática, inserida no 3.º ciclo de investigação-ação do projeto, decorreu entre 29 de abril e 9 de maio de 2025, com a duração total de 400 minutos, distribuídos, tal como na primeira e na segunda regência, em dois blocos de 50 minutos e três blocos de 100 minutos.

No âmbito do projeto de investigação-ação, a intervenção específica realizou-se na segunda aula, na qual os educandos foram orientados a produzir um texto de opinião sobre a linguagem do amor, refletindo sobre as formas mais expressivas de comunicar sentimentos e sobre a importância desta comunicação nas relações humanas. Esta atividade teve como objetivo explorar de que forma a orientação continuada em tarefas de produção textual contribui para melhorar a coerência textual e a capacidade de argumentação dos discentes, permitindo-lhes aplicar os conhecimentos e estratégias trabalhados na regência anterior, onde se aplicou o projeto de investigação-ação.

Serão detalhadas, na prática letiva, as atividades implementadas pela professora em formação inicial, orientadas para o planeamento textual, a utilização de conectores discursivos e estratégias de organização das ideias, com vista a promover a articulação lógica, a progressão temática e a sustentação argumentativa nas produções dos discentes.

4.4.1. Prática letiva

As aulas, centradas no estudo da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago, incidiram sobre três das temáticas definidas no documento do *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário* (2014), nomeadamente, “O tempo histórico e o tempo da narrativa”; “a dimensão simbólica” e “a visão crítica”.

Cumprê destacar que esta terceira e última regência ocorre na continuidade da segunda regência, em que foi implementado o projeto de investigação-ação. Procurou-se articular os domínios previstos nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) para o 12.º ano de escolaridade, contemplando áreas como Educação Literária, Escrita, Leitura e Oralidade.

A atenção pedagógica incidiu, em particular, sobre atividades de produção de texto, concebidas para estimular a organização lógica das ideias, a utilização adequada de conectores discursivos e o planeamento textual, visando potenciar a coerência textual e a capacidade de argumentação dos discentes. Esta orientação continuada teve como objetivo explorar, na prática letiva, de que forma o acompanhamento sistemático e estruturado das tarefas de escrita contribui para a melhoria da coerência e da argumentação nos textos produzidos pelos alunos, permitindo-lhes articular ideias de forma mais consistente, fundamentar as suas posições com maior solidez e desenvolver uma reflexão crítica mais aprofundada.

No tocante a estes domínios, esperava-se que os educandos fossem capazes de:

- realizar leitura crítica e autónoma;
- analisar a organização interna e externa do texto;
- clarificar tema(s); subtemas; ideias principais; pontos de vista;
- desenvolver a capacidade de interpretar e analisar excertos de *Memorial do Convento*, sobretudo no que diz respeito ao tempo histórico e tempo da narrativa, à dimensão simbólica e à visão crítica;
- reforçar o estabelecimento de relações intertextuais;
- mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre a linguagem e o estilo de José Saramago;
- debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes;
- escrever sobre um tema à luz dos princípios da coerência textual;
- Fomentar a capacidade argumentativa dos discentes, estimulando o desenvolvimento de raciocínios estruturados, a defesa de pontos de vista claros e a articulação de evidências que sustentem os argumentos.

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

As aulas da terceira regência tiveram início a 29 de abril de 2025, com a leitura e análise de um excerto do capítulo VI da obra *Memorial do Convento*, de José Saramago, com duração de 50 minutos. Esta atividade visou fomentar a compreensão da construção narrativa e do papel do episódio na progressão da intriga, articulando-se com a importância da leitura orientada para o desenvolvimento de competências interpretativas (Colomer, 2003; Rouxel, 2012).

Seguiu-se uma sessão de 100 minutos dedicada à realização da tarefa prevista no âmbito do projeto de investigação-ação: a escrita de um texto de opinião subordinado ao tema “a linguagem do amor — as formas mais expressivas de comunicar sentimentos e a importância desta comunicação”. Pretendeu-se que os discentes aplicassem, em contexto prático, os conhecimentos adquiridos na regência anterior, especialmente no que se refere à planificação textual, à coerência e à sustentação da argumentação. De acordo com Cassany (1999) e Graham (2022), o treino sistemático na escrita, alicerçado em esquemas de organização e no uso de conectores discursivos, é determinante para promover uma produção textual crítica e estruturada.

A terceira aula, lecionada a 6 de maio de 2025, com a duração de 50 minutos, incidiu sobre a dimensão simbólica da obra de Saramago. Nesta sessão, procurou-se explorar o valor interpretativo da simbologia literária, estimulando os alunos a atribuir múltiplos significados aos elementos simbólicos e a relacioná-los com problemáticas de ordem histórica, social e existencial.

Na aula seguinte, com a duração de 100 minutos, trabalhou-se a visão crítica presente em *Memorial do Convento*, destacando-se as marcas de contestação social e política inscritas no romance. Esta abordagem teve como objetivo aprofundar a leitura crítica e consolidar a literacia interpretativa, incentivando os alunos a estabelecer pontes entre literatura e realidade contemporânea.

A regência culminou com uma sessão supervisionada, também com a duração de 100 minutos, dedicada à leitura dramatizada e à análise do desfecho da narrativa, centrando-se no reencontro e na morte de Baltasar e no olhar de Blimunda. Esta atividade foi complementada pela visualização de um vídeo que apresentou uma síntese

e uma visão global da obra. A dramatização, ao mobilizar simultaneamente oralidade e expressividade, permitiu consolidar os conhecimentos adquiridos e promover uma experiência de leitura mais significativa, em consonância com a perspectiva de Colomer (2003, p. 64), que sublinha a relevância de diversificar as práticas de leitura em contexto escolar.

Em conjunto, estas atividades foram concebidas de forma a reforçar a capacidade de argumentação e a coerência textual dos discentes, alinhando-se diretamente com o objetivo do projeto de investigação-ação, que visa analisar de que forma a orientação continuada em tarefas de produção de texto contribui para o desenvolvimento destas competências.

4.4.2. Dados obtidos

A análise global dos textos produzidos pelos alunos revela que todos compreenderam a importância da temática proposta, a linguagem do amor, e procuraram refletir sobre a relevância da comunicação para o fortalecimento das relações humanas. A maioria dos textos apresenta uma posição clara, geralmente favorável à valorização de gestos, atitudes e palavras como formas de expressar sentimentos, ideia recorrente em quase todos os trabalhos.

No entanto, verificaram-se fragilidades significativas ao nível da coerência e da argumentação. Muitos textos apresentam estruturas pouco organizadas, parágrafos extensos e repetição de ideias, sem recurso consistente a conectores discursivos que assegurem uma progressão lógica fluida. Embora as teses sejam claras, os argumentos revelam-se, em grande parte, superficiais e pouco desenvolvidos, limitando-se a generalizações e afirmações vagas, sem apoio em exemplos concretos, dados, perspectivas alternativas ou referências externas que reforcem a força persuasiva. Alguns alunos exploram de forma mais clara as diferentes formas de expressar o amor, como palavras de afirmação, tempo de qualidade, gestos, toques ou presentes, mas mesmo nestes casos a abordagem tende a ser descritiva, sem exploração crítica ou problematizadora. Notam-se também contradições ocasionais em certas posições e conclusões demasiado breves ou pouco impactantes.

No plano estilístico, a maioria dos textos revela um registo adequado, embora persistam problemas de clareza, frases demasiado longas ou construções redundantes, bem como oscilações entre linguagem coloquial e académica.

A análise comparativa entre os textos de opinião produzidos antes e depois da aplicação do projeto de investigação-ação evidencia melhorias significativas. Observa-se um maior cuidado na estruturação dos textos, com introdução, desenvolvimento e conclusão mais claros, e uma assunção mais evidente da posição pessoal. Verifica-se também um esforço acrescido na exemplificação, com referência a gestos, atitudes e situações do quotidiano, aproximando os alunos do tema proposto.

Apesar destes progressos, persistem limitações relevantes. A argumentação continua, em grande parte, superficial e descritiva, sem recurso consistente a dados, perspetivas alternativas ou enquadramento teórico que sustentem solidamente as teses. A coerência textual, embora melhorada, mantém fragilidades, com repetições de ideias e progressão argumentativa pouco fluida. As conclusões, por sua vez, são maioritariamente limitadas, retomando o já exposto sem acrescentar reflexão crítica ou fecho impactante.

Em suma, verifica-se uma evolução global positiva, particularmente na organização estrutural e na assunção de posições pessoais, graças à aplicação do projeto de investigação-ação. Contudo, continuam a subsistir fragilidades significativas que comprometem a maturidade argumentativa dos textos, sendo necessário aprofundar o trabalho sobre coesão discursiva, diversificação de estratégias argumentativas e rigor linguístico, de modo a consolidar uma escrita mais crítica, consistente e persuasiva (anexo 6). Uma limitação relevante do presente estudo prende-se com o facto de terem sido realizados apenas três ciclos de investigação-ação, o que se revelou insuficiente para alcançar melhorias mais significativas e consistentes nos objetivos propostos. Um maior número de ciclos permitiria consolidar progressivamente as estratégias implementadas, oferecendo aos discentes mais oportunidades de treino e aplicação dos conhecimentos adquiridos, sobretudo no domínio da coerência textual e da argumentação.

Para ilustrar estas observações, apresentam-se, como exemplos, as redações dos alunos A e B , previamente referidos, produzidas utilizando a plataforma *Classroom*. Os textos foram redigidos em suporte digital de forma a facilitar a submissão, a organização e a análise das tarefas, garantindo um registo fiável e sistemático no âmbito do projeto de investigação-ação.

Tabela 2 - Texto do aluno A

A linguagem do Amor.

O amor pode ser expressado de inumeras formas, eu mesmo acredito que todo forma de sacrificio é uma forma de expressar o amor, o limite do amor é até a onde tu estás disposto a amar, a comunicação do amor é a mais simples e a mais complicada de todas.

Como dito acima o amor pode ser expressados de diversas formas, quase que de forma infinita, porém a forma mais bonita de se demonstrar o amor em minha opnião é com aititudes e sacrificios.

Quando tu te preocupas em agradar, em ajudar, em querer ver tal pessoa bem, e tu tentas ao maximo fazer isso para ver ela bem, é uma forma muito linda de demonstrar o amor, é uma coisa simples, igual amar, porém so consegue fazer está coisa simples, se tu simplismente amares, não podemos enganar o nosso coração, ele sempre sera puro em suas escolhas. E então a forma mais complida e a mais bela, o sacrificio pelo amor, quando tu deixas de fazer algo que gostas para agradar outro alguem, quando tu fazes mudanças radicais em tua vida, em que tu és, para te encaixar com outro alguem, é a forma mais linda e pura de se amar.

A comunicação do amor consegue ser a mais simples e mais dificil de se cumprir pois temos de deixar de lado nosso ego, saber ouvir e o principal, e essencial ter sinceridade, a mentirar acaba com qualquer a amor " mesmo que doa, a verdade sempre sera o unico caminho.

Por suma, o amor é simples para quem ama, e impossivel para quem ama.

O texto do aluno A aborda a temática do amor, destacando a importância das atitudes e dos sacrifícios, mas apresenta fragilidades significativas ao nível da coerência e da argumentação. A organização das ideias revela-se pouco clara, com repetições em diferentes parágrafos, como a noção de que o amor se manifesta através de comportamentos afetivos, enquanto a progressão textual se mostra fragmentada, alternando entre generalizações filosóficas e exemplos de atitudes amorosas, sem transições consistentes entre as ideias.

Observa-se também a ausência de conectores discursivos adequados, tais como “assim”, “além disso” ou “por conseguinte”, comprometendo a fluidez entre frases e parágrafos. Algumas construções frásicas são demasiado longas e complexas, dificultando a compreensão, como na frase: “Quando tu te preocupas em agradar, em

ajudar, em querer ver tal pessoa bem, e tu tentas ao maximo fazer isso para ver ela bem, é uma forma muito linda de demonstrar o amor...”.

No domínio da argumentação, o texto apresenta uma posição geral sobre o amor, centrando-se em atitudes e sacrifícios, mas a fundamentação é limitada e pouco estruturada. Muitos exemplos são genéricos ou hipotéticos, sem referências concretas, dados, citações ou estudos que sustentem as ideias. Verificam-se contradições e simplificações, como na frase final “o amor é simples para quem ama, e impossível para quem ama”, que carece de clarificação e exemplificação. Adicionalmente, não há exploração de perspectivas alternativas ou críticas, tornando a reflexão relativamente unilateral e superficial.

Quanto ao estilo e à clareza, o texto alterna entre registo coloquial e reflexivo, apresentando erros ortográficos e gramaticais frequentes, tais como “inumeras” em vez de “inúmeras”, “opnião” em vez de “opinião”, “aititudes” em vez de “atitudes”, “preucupa” em vez de “preocupa”, “simplismente” em vez de “simplesmente” e “mentirar” em vez de “mentir”. Alguns termos e expressões estão mal construídos e há repetição excessiva de palavras como “amor”, “alguém” e “simples”. A pontuação é frequentemente inadequada, com excesso de vírgulas e ausência de pontos finais, prejudicando a leitura e a compreensão global do texto.

Em síntese, embora o texto do aluno A evidencie uma tentativa de reflexão sobre a temática do amor, persistem fragilidades significativas na coerência e na argumentação. A organização das ideias apresenta momentos mais estruturados em comparação com textos anteriores, a argumentação mostra sinais de maior desenvolvimento e o estilo evidencia alguma redução de erros graves. Contudo, mantêm-se limitações, incluindo erros ortográficos e de pontuação, coerência textual insuficiente, progressão argumentativa limitada, ausência de exemplos concretos e exploração reduzida de perspectivas alternativas.

Uma limitação relevante prende-se com o facto de a intervenção ter decorrido ao longo de apenas três ciclos de investigação-ação, número insuficiente para consolidar plenamente as competências pretendidas e alcançar resultados mais consistentes, restringindo a generalização das conclusões obtidas.

Tabela 3 - Texto do aluno B

O amor é o sentimento mais forte que há à face da Terra. Com ele, os indivíduos sentem-se realizados e felizes, por isso, é importante saber como comunicá-lo para senti-lo ao máximo.

Em primeiro lugar, a comunicação entre duas pessoas próximas é o segredo para que a relação funcione, seja entre casais, pais, irmãos, ou até amigos. Não é saudável se uma pessoa mente à outra, ou omite certos acontecimentos, por exemplo, quando os filhos mentem aos pais sobre o que vão fazer com os seus amigos. Ambas as pessoas têm de se comunicar ao máximo para que a sua relação funcione. Outro exemplo onde a comunicação é essencial são as relações de longa distância. É importante que o casal fale com frequência para que a relação não se deteriore, e que ambos digam os seus medos um ao outro, isso também sendo importante para casais que não façam longa distância, bem como para amigos.

Em segundo lugar, há a teoria das 5 formas de linguagem do amor: palavras de afirmação; atos de serviço; receber presentes; tempo de qualidade, e toque físico. Para além de se saber o quão importante é a comunicação, a forma de o fazer faz parte da equação, desde dizer à pessoa em questão que a ama várias vezes a dar-lhe abraços, também, frequentemente. É importante saber o que o outro gosta, e dar-lhe o que este quer e vice-versa, dando um ao outro aquilo que precisam. Por exemplo, num casal, se um gosta de fazer várias atividades em conjunto e o outro de gostar que lhe digam que o amam frequentemente, ambos têm de dar aquilo que querem. Esse é o mínimo para o amor.

Por fim, a comunicação no amor é crucial para que as relações funcionem, bem como saber como fazê-lo.

O texto do Aluno B apresenta uma estrutura básica com introdução, desenvolvimento e conclusão, embora a progressão das ideias seja, por vezes, confusa e repetitiva. Por exemplo, a importância da comunicação é mencionada diversas vezes sem variação significativa, o que prejudica a fluidez do discurso. A articulação entre parágrafos poderia ser reforçada com conectores discursivos, como “deste modo”, “por conseguinte” ou “além disso”, uma vez que a transição entre exemplos e conceitos surge de forma abrupta. Algumas frases são longas e complexas, tornando a leitura mais difícil, como: “É importante que o casal fale com frequência para que a relação não se deteriore, e que ambos digam os seus medos um ao outro, isso também sendo importante para casais que não façam longa distância, bem como para amigos.” A conclusão apresenta-se muito breve e pouco desenvolvida, não retomando de forma crítica ou reflexiva os pontos discutidos ao longo do texto.

Quanto à argumentação, a posição do Aluno B é clara, defendendo que a comunicação é essencial para o sucesso das relações e deve ser adaptada às preferências de cada pessoa. Contudo, a argumentação é predominantemente descritiva, baseada em exemplos do dia-a-dia e na teoria das cinco linguagens do amor, sem referência a estudos, dados ou fontes que reforcem a credibilidade das ideias. Alguns exemplos apresentados são repetitivos ou pouco precisos, como a discussão sobre relacionamentos à distância ou a aplicação das cinco linguagens do amor, não explorando variações ou dificuldades na prática. Não se observa a exploração de perspectivas alternativas nem uma reflexão crítica sobre situações em que a comunicação possa falhar ou ter efeitos negativos, limitando a profundidade do texto.

No plano do estilo e da clareza, o texto é geralmente acessível e adequado a um texto de opinião reflexiva, embora se verifique repetição de ideias e de vocabulário, como “comunicação”, “amor” e “importante”, que poderiam ser diversificados para conferir maior sofisticação lexical. Algumas frases apresentam pequenas falhas de construção e redundância, prejudicando a concisão.

A análise comparativa dos textos produzidos pelo Aluno B nos segundo e terceiro ciclos de investigação-ação evidencia uma evolução clara na organização e coerência da escrita. No terceiro ciclo, o texto apresenta uma estrutura mais consistente, com introdução, desenvolvimento e conclusão, enquanto no segundo ciclo se verificavam incoerências significativas, generalizações excessivas e erros conceptuais. A argumentação também revela progresso: a posição do aluno é agora mais explícita, centrando-se na importância da comunicação nas relações afetivas, em contraste com a apresentação confusa e simplista do ciclo anterior. O estilo e a clareza registam igualmente melhorias, com frases mais compreensíveis e uma redução de erros ortográficos graves, sugerindo que a implementação do projeto de investigação-ação contribuiu positivamente para o desenvolvimento das competências do aluno.

Contudo, persistem limitações relevantes. A argumentação continua, em grande parte, descritiva, com escassa referência a dados, exemplos concretos ou perspectivas alternativas, e a conclusão mantém-se breve e pouco reflexiva. Adicionalmente, a progressão das ideias ainda apresenta momentos repetitivos e a utilização de

conectores discursivos permanece limitada, dificultando a fluidez e a coesão textual. Uma limitação metodológica significativa prende-se com o facto de a intervenção ter decorrido ao longo de apenas três ciclos de investigação-ação, número insuficiente para consolidar plenamente as competências pretendidas e atingir resultados mais consistentes.

5. Discussão e reflexão crítica

O presente capítulo dedica-se à análise crítica do impacto da intervenção pedagógica implementada no âmbito do projeto, articulando os resultados obtidos com os objetivos delineados e com a questão de investigação que orientou o estudo: “De que forma a orientação continuada, em tarefas de produção de texto, contribui para melhorar a coerência textual e a capacidade de argumentação?” A análise centrou-se de forma mais detalhada nos casos do Aluno A e do Aluno B, apresentados como exemplos de referência que ilustram o percurso de evolução registado, embora seja importante salientar que, em anexo, se encontram os textos produzidos pelos restantes alunos, cujas análises confirmam igualmente a existência de melhorias após a aplicação do projeto.

No caso do Aluno A, o percurso inicial apresentava fragilidades significativas: na aula zero e no primeiro ciclo, as produções revelavam tautologias, ausência de progressão temática e superficialidade conceptual. Apenas a partir da aplicação do projeto, no segundo ciclo, começaram a observar-se sinais de evolução, nomeadamente uma maior capacidade de estruturar ideias e uma tentativa de organização textual. No terceiro ciclo, verificaram-se progressos na clareza do discurso e na redução de erros mais graves, embora a argumentação permanecesse pouco fundamentada e limitada a exemplos genéricos. Quanto ao Aluno B, as primeiras produções, na aula zero e no primeiro ciclo, eram caracterizadas por incoerência, falta de progressão discursiva e formulações confusas ou incorretas. Com a intervenção pedagógica, registaram-se melhorias na estrutura textual, na explicitação da posição do aluno e na clareza global. No terceiro ciclo, consolidaram-se avanços na organização discursiva e na redução de erros ortográficos, ainda que a argumentação continuasse descritiva e repetitiva, carecendo de maior profundidade crítica.

Estes resultados, observados tanto nos alunos A e B como nos restantes colegas, permitem concluir que a intervenção pedagógica teve impacto positivo na coerência textual e na capacidade de estruturar uma posição argumentativa. Embora de forma gradual e por vezes incipiente, os alunos passaram de textos desorganizados e incoerentes para produções com introdução, desenvolvimento e conclusão, nas quais conseguem explicitar posições próprias e organizar ideias de forma mais clara. Contudo, persistem limitações relevantes. A argumentação manteve-se, na maioria dos casos, superficial, pouco fundamentada e sem recurso a dados concretos ou perspectivas alternativas, e a utilização de conectores discursivos revelou-se insuficiente, dificultando a fluidez entre frases e parágrafos. Acresce ainda que a intervenção decorreu apenas ao longo de três ciclos de investigação-ação, um período reduzido para permitir a consolidação plena das competências pretendidas e para possibilitar a generalização dos resultados a um nível mais consistente.

As estratégias aplicadas, como o recurso a esquemas de planificação textual, atividades de escrita orientada, análise de excertos literários e produção de textos de opinião, mostraram-se pertinentes, uma vez que promoveram maior consciência sobre o processo de escrita e facilitaram a organização discursiva. Estas práticas permitiram que os alunos desenvolvessem gradualmente competências relacionadas com a coerência e a sustentação argumentativa, ainda que de forma desigual entre os diferentes elementos da turma. Para contextos educativos futuros, será relevante prolongar o número de ciclos de intervenção, garantindo maior tempo para consolidar aprendizagens, diversificar as estratégias didáticas, incluindo análise de textos-modelo, trabalho com perspectivas críticas alternativas e integração de dados concretos, intensificar o uso de conectores discursivos em atividades de reescrita orientada de forma a reforçar a coesão textual e estimular a revisão entre pares, promovendo o espírito crítico e a capacidade de autoavaliação da escrita.

À luz das evidências recolhidas ao longo dos três ciclos de investigação-ação, pode afirmar-se que a orientação continuada em tarefas de produção de texto contribuiu efetivamente para melhorar a coerência textual e a capacidade de argumentação dos alunos. Embora os progressos se tenham revelado graduais e ainda insuficientes para alcançar uma autonomia crítica plena, as melhorias observadas, tanto na organização

das ideias como na explicitação de posições, confirmam a relevância e o impacto pedagógico da intervenção. Assim, em resposta à questão de investigação que orientou este estudo — “De que forma a orientação continuada, em tarefas de produção de texto, contribui para melhorar a coerência textual e a capacidade de argumentação?” — pode concluir-se que a orientação continuada possibilitou aos alunos desenvolver uma maior consciência do processo de escrita, favoreceu a estruturação mais clara e organizada dos textos e promoveu o início de uma prática argumentativa mais consistente, ainda que incipiente, validando a pertinência das estratégias aplicadas e evidenciando o seu contributo para a melhoria gradual das competências em análise.

6. Conclusões do projeto

O presente projeto de investigação-ação permitiu refletir de forma aprofundada sobre a importância da orientação continuada em tarefas de produção escrita e o impacto que esta pode ter na melhoria da coerência textual e da capacidade de argumentação dos alunos. A análise desenvolvida ao longo dos diferentes ciclos de intervenção evidenciou que, embora os discentes demonstrem interesse pelos temas propostos e revelem capacidade para formular opiniões e assumir posições claras, persistem dificuldades significativas na organização e progressão das ideias, bem como na sustentação crítica dos argumentos. Entre as principais fragilidades diagnosticadas destacam-se a ausência ou o uso insuficiente de conectores discursivos, a acumulação de várias ideias num mesmo parágrafo, a tendência para recorrer a afirmações genéricas e pouco fundamentadas e a quase inexistência de contra-argumentos. Estas limitações comprometem tanto a coerência interna dos textos como a sua força persuasiva. Ainda assim, foi possível observar progressos graduais, nomeadamente na planificação das ideias e na atenção à estrutura compositiva do texto de opinião, o que demonstra a pertinência da intervenção desenvolvida.

As evidências recolhidas ao longo do projeto salientam a necessidade de investir em práticas de escrita que não se limitem a momentos pontuais de avaliação, mas que sejam encaradas como um processo contínuo, acompanhado e explicitamente orientado. Esta intervenção mostrou que o ensino da escrita argumentativa deve assentar na explicitação de estratégias concretas, tais como o uso de conectores

discursivos para reforçar a coesão, a estruturação lógica de parágrafos e argumentos, a planificação prévia como instrumento de organização e a valorização da revisão e da reescrita como fases essenciais do processo de escrita. Estas práticas não só contribuem para a melhoria da qualidade textual, como também estimulam nos alunos uma maior consciência sobre a forma como estruturam e sustentam as suas ideias. Para a prática docente, a implicação é clara: cabe ao professor promover uma abordagem intencional, gradual e sistemática, em que a escrita é entendida como um processo em constante aperfeiçoamento e não apenas como um produto final.

O projeto contribuiu para sensibilizar os alunos para a importância da planificação e da organização textual, fomentar uma postura crítica na leitura e na produção de textos, introduzir estratégias explícitas de argumentação, ainda que de forma incipiente, e desenvolver na professora estagiária uma maior consciência da complexidade do ensino da escrita e da necessidade de diversificação metodológica. Estes contributos evidenciam que a intervenção, ainda que limitada no tempo, teve impacto positivo na prática pedagógica e ofereceu pistas para a construção de metodologias mais eficazes no ensino da escrita.

Ao longo do processo enfrentaram-se algumas dificuldades relevantes, entre as quais a resistência inicial de alguns alunos à planificação, por não estarem habituados a essa etapa prévia da escrita, a tendência generalizada para enunciar opiniões de forma vaga, sem recurso a exemplos sólidos ou fundamentação crítica, a dificuldade em mobilizar contra-argumentos ou em explorar diferentes perspetivas sobre o mesmo tema e a limitação do tempo letivo, que condicionou a possibilidade de aprofundar mais a revisão e a reescrita dos textos produzidos. Estas dificuldades revelaram que o desenvolvimento da competência escrita exige não apenas orientação explícita, mas também continuidade e prática sistemática ao longo de várias etapas e géneros textuais.

Enquanto professora em formação, esta experiência foi particularmente enriquecedora, na medida em que possibilitou compreender de forma concreta as dificuldades mais frequentes dos alunos e a importância de intervir de forma sistemática e planeada. Aprendi que a escrita deve ser ensinada como um processo e não apenas avaliada como um produto, que a clareza na explicitação dos objetivos e estratégias de escrita aumenta

o envolvimento dos alunos, que a diversidade de temas contribui para despertar o interesse e estimular a reflexão crítica e que a prática docente exige flexibilidade e capacidade de reajustar estratégias em função das dificuldades reais dos discentes. Estas aprendizagens reforçaram a minha convicção de que a docência é um exercício contínuo de investigação, reflexão e adaptação.

O trabalho desenvolvido abre ainda espaço para futuras explorações no domínio da escrita, entre as quais se sugerem aprofundar o uso de estratégias de escrita colaborativa, de modo a promover a construção conjunta do conhecimento, diversificar os géneros textuais trabalhados, para além do texto de opinião, explorando, por exemplo, textos argumentativos mais formais, artigos de opinião ou debates escritos, integrar ferramentas digitais que favoreçam a revisão e a autoavaliação, aumentando a autonomia dos alunos no processo de escrita, e desenvolver investigações longitudinais que permitam observar de forma mais clara a evolução da coerência e da argumentação ao longo do tempo.

Em síntese, a análise global mostra que, embora os alunos consigam formular opiniões e refletir sobre temas de grande relevância social, persistem dificuldades significativas na articulação lógica das ideias e na sustentação crítica dos argumentos. O projeto revelou-se, contudo, um contributo positivo para a melhoria das práticas pedagógicas no ensino da escrita, reforçando a pertinência de uma orientação continuada e intencional. A experiência constituiu igualmente um momento privilegiado de aprendizagem e crescimento profissional para a professora estagiária, reforçando a importância da investigação-ação como via de desenvolvimento docente e de melhoria das aprendizagens dos alunos.

Considerações Finais

O presente estudo de investigação-ação constitui um modesto contributo para o entendimento dos benefícios que a orientação continuada, em tarefas de produção de texto, pode acarretar no desenvolvimento da coerência textual e da capacidade de argumentação de alunos do 12.º ano.

Neste sentido, retoma-se a questão de partida, apresentada no primeiro capítulo do trabalho, com vista a formular algumas reflexões finais: “De que forma a orientação continuada, em tarefas de produção de texto, contribui para melhorar a coerência textual e a capacidade de argumentação?”

Conclui-se, primeiramente, no que respeita às percepções e atitudes dos alunos, que a maioria reconheceu a relevância de estratégias que os ajudassem a estruturar melhor os seus textos e a fundamentar de forma mais consistente os seus pontos de vista. Ficou igualmente evidente que a aula de Português se configura como um espaço privilegiado não apenas de treino linguístico, mas também de exercício do pensamento crítico, na medida em que os discentes são desafiados a refletir sobre temas sociais, culturais e éticos e a sustentar posições próprias.

Do mesmo modo, é visível, a partir das produções recolhidas nos diferentes ciclos de investigação-ação, o papel central da orientação explícita e continuada no processo de escrita, na medida em que influi diretamente na qualidade da organização textual e na progressão lógica das ideias. Os dados apurados confirmam a importância da planificação, do uso de conectores e da revisão textual na superação de problemas concretos identificados nos textos iniciais.

Assim, a valorização de uma escrita orientada e reflexiva justificou a conceção de materiais didáticos específicos, destinados a apoiar os alunos nas várias fases do processo de produção. Estes materiais visaram não só a organização textual, mas também o desenvolvimento da capacidade argumentativa, desbloqueando a dificuldade recorrente de sustentar afirmações com dados, exemplos ou contra-argumentos.

Por sua vez, a exploração de estratégias diversificadas — como a planificação gráfica, a análise de textos-modelo ou a prática de reescrita — revelou-se útil para promover o envolvimento dos estudantes, podendo ser aplicada de forma pontual e integrada na prática letiva regular. Estas atividades mostraram-se eficazes no reforço da progressão lógica das ideias, na clareza da exposição e na construção de um discurso argumentativo mais consistente.

A título de exemplo, a elaboração de esquemas de planificação antes da escrita constituiu um comportamento estratégico que favoreceu a organização das ideias, e a

revisão conjunta de textos produziu um efeito positivo na consciência dos alunos sobre as fragilidades dos seus argumentos e da sua coerência global.

No entanto, devem apontar-se alguns constrangimentos, que poderão ser ultrapassados noutras circunstâncias, tais como: o facto de a amostra ser reduzida e de não existir um grupo de controlo; o tempo limitado para a realização das tarefas de escrita, que impediu um trabalho mais profundo de reescrita e de exploração de contra-argumentos; a persistência de dificuldades formais (ortografia, pontuação e sintaxe) que, embora não fossem o foco principal do estudo, influenciaram a clareza dos textos; a tendência dos alunos para recorrer a exemplos genéricos ou a argumentos pouco fundamentados, revelando ainda a necessidade de maior contacto com fontes de informação diversificadas.

Neste seguimento, a diversificação de estratégias propostas neste projeto ultrapassa a dimensão da simples prática de escrita, encetando uma articulação entre o domínio linguístico e o desenvolvimento do pensamento crítico, dado que: a explicitação do papel dos conectores favoreceu a construção de um discurso mais fluido e coeso; a insistência na planificação e na organização por parágrafos contribuiu para uma maior hierarquização de ideias; a valorização da reescrita possibilitou que os alunos percebessem a escrita como um processo de aperfeiçoamento contínuo.

Deste modo, considera-se que foram cumpridos os objetivos de investigação traçados inicialmente, respeitantes à implementação e avaliação de atividades de escrita orientada que fomentassem a coerência textual e reforçassem a capacidade de argumentação dos alunos.

Com vista a incentivar a realização de novos estudos no domínio da escrita argumentativa, devidamente ancorados nas especificidades dos contextos escolares, apontam-se caminhos futuros de investigação. Em primeiro lugar, seria vantajoso desenvolver investigações longitudinais que acompanhassem a evolução dos alunos ao longo de um ano letivo inteiro, possibilitando a aferição do impacto de um treino mais sistemático e prolongado. Além disso, importa explorar o papel das ferramentas digitais e colaborativas no processo de escrita, potenciando o trabalho em pares ou em grupo. Seria igualmente interessante incluir a análise das perceções dos professores sobre a

escrita argumentativa, bem como investigar metodologias de ensino mais eficazes para estimular a mobilização de contra-argumentos.

Em jeito de balanço final, apesar das limitações decorrentes do número restrito de aulas e do tempo disponível para a consolidação de estratégias, assevera-se que a orientação continuada em tarefas de escrita constitui uma via promissora para a melhoria da coerência e da capacidade de argumentação. Esta abordagem pedagógica mostra-se pertinente porque responde às necessidades reais dos alunos, que frequentemente revelam carências ao nível da organização do discurso e da fundamentação crítica. Com efeito, o trabalho sistemático e orientado sobre a escrita torna os discentes mais conscientes dos seus processos e mais competentes na produção de textos consistentes, o que contribui, de forma decisiva, para a sua formação linguística, académica e cidadã.

Referências Bibliográficas

Adam, J-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes, Récit, description, argumentation et dialogue*. Nathan.

Amor, Emília (2004). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Antunes, V., C, S. (2014). *A planificação e o desenvolvimento da expressão escrita nas aulas de Português e de Espanhol*. (Relatório de estágio, Universidade do Minho, Braga).

Aprendizagens Essenciais (DGE) (2018). Consultado a 9/03/2025. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_po_rtugues.pdf.

Aquino, Z. G. O. (2011). *A escrita e a constituição do sujeito*. Cortez.

Barbeiro, L. et al., (2007). *O Ensino da Escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, Luís (1999). *Os alunos e expressão escrita: consciência metalinguística e expressão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbosa, Lara (2016). *A importância da planificação de textos na melhoria da escrita de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.)

Bell, J. (2008). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science* (5th ed.). Open University Press.

C., Nazaré (2011). *O círculo da escrita o texto argumentativo e a consciência (meta)linguística no ensino secundário*. (Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Porto).

Cabral, L., Maria (2001). *A escrita na sala de aula: Uma abordagem processual*. Revista Portuguesa de Educação 14 (2), pp. 253-271

Carvalho, J. A. B. (2001). *O ensino da Escrita*. Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2013). *A escrita na escola: uma visão integradora*. (Org.), Interacções (27) pp. 186-206.

Carvalho, J. A. B. (2019). *E agora... já se Ensina a escrever? Uma reflexão sobre o impacto da investigação em didática da escrita nas práticas pedagógicas*. Encontros de Língua Portuguesa- Estudos da Língua Portuguesa- A União na Diversidade. pp. 185-206

Castanheira, T., Maria et al., (2010-2016). Exames Finais Nacionais — Ensino Secundário, Relatório Nacional: 2010-2016. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.

Castro Pinto, M. G. (2016). *Escrita, reescrita e argumentação em trabalhos académicos: Teoria e prática pedagógica*. [Editora não especificada].

Comerlato, D. (2004). *A escrita e a construção do pensamento: Perspectivas cognitivas e linguísticas*. [Editora não especificada].

Coutinho, C., Silva, R., & Pereira, A. (2009). *Investigação-ação e prática docente: Reflexões e metodologias*. Porto Editora.

Crespo, N. (2011). *Escrever em português: Competência, produção e correção*. Porto Editora.

Cruz, R., Sousa, I., Tavares, B., & Pinheiro, D. (2024). *Marca a página: Português – 12.º ano*. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-40151-9.

Direção-Geral da Educação. (2014). *Programa e metas curriculares de português: Ensino secundário*. Ministério da Educação e Ciência. <https://www.dge.mec.pt> Consultado a 24/10/2024.

Direção-Geral da Educação. (2015). *Programa e metas curriculares de português: Ensino secundário*. Ministério da Educação e Ciência. <https://www.dge.mec.pt> Consultado a 24/10/2024.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt> Consultado a 24/10/2024.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português – Ensino secundário. 12.º ano*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt> Consultado a 24/10/2024.

- Figueiredo, O. 2003. *A anáfora nominal em textos de alunos*. A Língua no discurso. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueiredo, Olívia (2004). *Didáctica do português língua materna: dos programas de ensino às teorias: das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Figueiredo, Olívia (2005). *Didáctica do Português Língua Materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Edições ASA.
- Flower, L. & Hayes, J. (2004). *A Cognitive Process Theory of Writing*. Consultado a 24/06/2025. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/239552089_A_Cognitive_Process_Theory_of_Writing
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. *Cognitive Processes in Writing*, 31–49.
- Fonseca, Fernanda Irene, 1994. *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto Editora.
- Fonseca, Fernanda Irene, 2000. *Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura*, in Actas do V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura, Coimbra.
- Fonseca, Joaquim, 1988, *Coerência do texto*, Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas.
- Fonseca, Joaquim, 1993, *Estudos de Sintaxe-Semântica e Pragmática do Português*, Porto Editora
- Fonseca, M. C. P. (2005). *INTERAGIR E PLANIFICAR. A construção de Guiões na Promoção da Competência textual*. (Dissertação de mestrado, ISPA, Lisboa).
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação: Da concepção à realização do estudo*. Lusociência.
- Gomes, Carlos (2014). *A Escrita do Texto Argumentativo- a planificação*. (Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra).
- Jakobson, R. (2002). *Linguística e comunicação* (14.ª ed.). Cultrix.

Koch, G. V. e Travaglia, L. C. (2002), *A coerência Textual*. São Paulo: Contexto Editora

Lopes, A. e Carapinha, C. (2013), *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra, Almedina

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial.

Mateus, et all: 1989. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa, Caminho.

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

Neves, Novo & Teixeira (2011). *Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital*. *Interacções* (19), pp. 238-258.

Pedro, E. (1996), *Interacção verbal*. In: Duarte, E., Gouveia, C. A. M., Pedro, E. e Faria, I. Hub. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho,

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

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

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

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (2017). Consultado a 10/02/2025. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Pinto, Rosalice; TEIXEIRA, Carla, 2008, *O intertexto na dinamicidade da produção textual*, Associação Portuguesa de Linguística.

Projeto educativo da Escola Secundária João Gonçalves Zarco (2023). Consultado a 9/02/2025. Disponível em <https://www.zarco.pt/site/index.php/documentos-orientadores/>.

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

Reis, C. 1981. *Técnicas de análise textual* (3.ª ed.). Livraria Almedina.

Silva, Sara Almeida, 2017, *Como escrever (tudo) em Português Correto*, Manuscrito Editora

Silva, V. A. (1977). *Competência linguística e competência literária*. Livraria Almedina.

Silva, V. A. (2002). *Teoria da literatura* (8.ª ed.). Livraria Almedina.

Anexos

Anexo 1

Inquérito

As informações solicitadas neste inquérito destinam-se à elaboração de um relatório de estágio a apresentar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O anonimato e confidencialidade dos inquiridos e das respostas são garantidos.

1) Dados Pessoais:

- Idade: _____
- Nacionalidade: _____
- Local de Nascimento: _____
- Local de Residência: _____
- Idade do pai e da mãe: _____
- Há quanto tempo estuda nesta escola? () Desde o início
() Cheguei no 10º ano
() Cheguei este ano
- Se só chegou este ano indique a escola que frequentou:

- Línguas faladas em casa: _____
- Tem irmãos? Se sim, quantos? _____
- Fale do seu contexto familiar: _____

- Habilitações Académicas dos pais: _____

- É diagnosticado(a) com alguns problemas de saúde:

2) Situação Escolar / Apoios Sociais recebidos:

- Qual é o seu curso? ☐ Humanidades
☐ Outro (especificar): _____
- Qual é a sua Média? _____
- Qual é a sua disciplina favorita? _____
- Que disciplina lhe apresenta mais desafios? Porquê?

- Em que áreas gostaria de receber mais apoio da escola?
☐ Acompanhamento de Estudo
☐ Orientação profissional
☐ Suporte Psicológico
☐ Outro: _____
- Beneficia de algum apoio de Ação Social Escolar? Se sim, qual o escalão?

3) Experiência Escolar e de Turma:

- Como avalia o ambiente na turma?
☐ Muito positivo
☐ Positivo
☐ Satisfatório
☐ Negativo
- Sente-se integrado(a) no grupo de colegas?
☐ Sim

() Não

() Parcialmente

- Na sua opinião o curso de Humanidades tem cumprido as suas expetativas?

() Sim

() Não

() Em parte

- O que mudaria no curso de Humanidades?

4) Hábitos de Estudo e Organização:

- Quantas horas por dia dedica aos estudos fora da escola?

() Menos de 1 hora

() 1 – 2 horas

() 3 – 4 horas

() Mais de 4 horas

- Tem um plano de estudos organizado?

() Sim

() Não

() Parcialmente

- Participa em atividades extracurriculares?

() Sim

() Não

() Se sim, quais são as atividades?

- Como se prepara para os exames nacionais?

() Revisões constantes

() Aulas de apoio

() Estudo em grupo

() Outro

- Que recursos digitais utiliza para estudar?

() Vídeos educacionais

() Aplicações de estudo

() Outros:

5) Eu e a disciplina de Português:

- Quanto teve a Português no ano anterior?
-

- Caracterize o seu desempenho nos seguintes domínios:

a) Compreensão Oral

b) Expressão Oral

c) Escrita

d) Gramática

e) Leitura de texto não literário

f) Leitura de texto literário

- Em qual(ais) do(s) domínios sente que deve trabalhar mais?

Data:

Anexo 2 – Textos dos alunos – Aula Zero

Texto do aluno C

Num breve texto, explicita a seguinte afirmação: a impossibilidade de apenas sentir, já que, no poeta, tudo o que "sente está pensando", tanto causa dor como potencia a criação poética.

O poeta, é impassível apenas sente de forma pura, pois cada emoção ou sensação está sempre ~~acompanhada~~ acompanhada de um pensamento reflexivo. Os sentimentos, longe de serem apenas vividos, são processados, analisados e reinterpretados pelo poeta, o que muitas vezes gera dor, mas também alimenta o processo criativo. Esse pensamento sobre o sentir transforma a experiência emocional em matéria para a criação poética, onde a dor se converte em arte e expressão.

Texto do aluno D

Num breve texto, explicita a seguinte afirmação: a impossibilidade de apenas sentir, já que, no poeta, tudo o que "sente está pensando", tanto causa dor como potencia a criação poética.

A afirmação de que o poeta tem a impossibilidade de apenas sentir reflete a junção da emoção com reflexão. O poeta, para ele, cada sentimento não é um sentimento real, mas sim uma provocação ao pensamento. Este sentimento internaliza a dor, pois a reflexão pode causar angústia, mas nasce também de inspiração para a criação poética. O sofrimento torna-se assim uma forma de inspiração, transformando a dor em arte (texto).

Num breve texto, explicita a seguinte afirmação: a impossibilidade de apenas sentir, já que, no poeta, tudo o que "sente está pensando", tanto causa dor como potencia a criação poética.

A afirmação destaca que, no poeta, a experiência emocional não se limita ao sentir, mas envolve também a reflexão.

Essa intersecção provoca dor, mas também estimula a criação poética, transformando sentimentos numa motivação para a arte. Assim, cada emoção se torna - ~~se torna~~ uma oportunidade de entendimento e expressão, realçando que sentir e pensar são inseparáveis no que concerne ao processo criativo.

Um exemplo do dito acima é a famosa carta portuguesa que escrevi a ~~Luciano~~ ^{Luciano} nas aulas de português com o professor Fernando e a professora Tânia, Fernando Demos. Através das nossas aulas percebemos, facilmente, esta ligação inseparável entre o sentimento e o pensamento e entre a razão e a emoção.

Texto do aluno F

Num breve texto, explicita a seguinte afirmação: a impossibilidade de apenas sentir, já que, no poeta, tudo o que “sente está pensando”, tanto causa dor como potencia a criação poética.

Para o poeta, a impossibilidade de apenas sentir mostra um estado contínuo de reflexão, onde as emoções e os sentimentos se misturam. Essa junção, apesar de causar sofrimento ao impedir o poeta de sentir emoções puras e simples, ainda assim amplia a capacidade criativa. A origem da dor está na constante análise dos sentimentos, o que afasta a espontaneidade, porém “essa habilidade de reflexão que possibilita ao poeta transformar emoções em arte, permitindo a criação a partir da complexidade dos seus sentimentos.

Texto do aluno G

A dor de Pensar

A afirmação indica que, no processo do poeta, ter emoções não é suficiente, é insuficiente.

Os sentimentos são seguidos de pensamentos e considerações que podem aumentar a dor sentida. Quando a dor é demonstrada em palavras, pode criar novas ideias para a criação poética, que representa a criatividade.

Assim, pensar sobre os sentimentos valoriza a experiência emocional.

Texto do aluno H

A dor de Pensar em Fernando Pessoa Ortonimo

A frase mostra um pouco do fingimento poético de Fernando Pessoa. Contudo a afirmação contém uma contradição já que diz que é impossível apenas sentir, “a impossibilidade de apenas sentir”. Porém, tudo o que o poeta sente, ele diz estar pensando, “tudo o que sinto está pensando”. Fernando Pessoa mostra-se capaz de praticar a dor que sente, enquanto pessoa, pois a criação das suas palavras, “tanto causa dor como potencia a criação poética”.

Concluindo, a afirmação descreve um pouco da inspiração de Fernando Pessoa, para a criação dos seus poemas, interligando a dor física com o pensamento, ou seja as sensações do corpo e a racionalização do espírito, são a fonte do seu pensamento artístico.

Anexo 3 – Textos dos alunos - 1.º Ciclo de Investigação- Ação

Texto do aluno C

Vem sentar-te comigo, Lídia

Texto expositivo

O poema "vem sentar-te comigo, Lídia", de Ricardo Reis, aborda a transitoriedade da vida e a aceitação da morte com serenidade.

Influenciado pelo epicurismo e estoicismo, o poeta convida Lídia a viver o presente com equilíbrio, valorizando os pequenos momentos e aceitando o destino inevitável.

A mensagem central é o carpe Diem moderado: aproveitar a vida com consciência e sem medo da finitude.

Com uma linguagem simples e reflexiva, o poema sugere que a sabedoria está em aceitar a brevidade da existência e viver plenamente o agora.

Texto do aluno D

"Vem sentar-te comigo, Lídia"

Este poema caracteriza-se por ter uma linguagem simples. O título sugere uma história acolhedora e amigável. O espaço "beira-rio" transmite a tal tranquilidade e serenidade tão apreciada por Fernando Pessoa. As personagens, Sujeito poético e Lídia, são quem desenvolve o poema e dão asas a este tema.

Falando sobre a ação do poema, na 1ª decisão, o sujeito convida Lídia para sair. Num 2ª decisão, o sujeito arrepende-se e volta a trás no seu convite. Este chegou a esta conclusão, já que entendeu que o amor que sentia por Lídia seria suave, acabando por passar ao longo do tempo.

- Texto expositivo sobre o poema -

O poema "Ven entrar-te comigo, Lídia", de Fernando Pessoa, retrata um encontro entre o sujeito político e uma rapariga, Lídia.

O encontro dá-se num rio, o sujeito lírico conhece a jovem, porém não quer saber, o que representa o ~~esteticismo~~, epicurismo, a fuga à dor. e devido a isto, num momento que interlucam os olhos, mas em seguida já não o quer.

Temos ainda o estoicismo, a procura da felicidade e o "carpe diem", que significa aproveitar a vida ao máximo, porque não sabemos como nem quando acabará.

Em jeito de conclusão, a vida deve ser levada sem preocupações e aproveitada sempre no limite.

Texto do aluno F

Texto expositivo - "Vem sentar-te comigo, Lúlia"
de Ricardo Reis

O poema "Vem sentar-te comigo, Lúlia" de Ricardo Reis, um dos heterônimos de Fernando Pessoa, é uma reflexão poética sobre a velocidade com que a vida passa e pela procura de uma vida plena e serena, o que vai ele encontrar com os conceitos de estoicismo e do epicurismo. O eu lírico, dirige-se a Lúlia convidando-a para viver um momento de tranquilidade livre de preocupações.

A estrutura do texto é marcada por um tom sereno, a linguagem é simples mas ao mesmo tempo tem uma profundidade filosófica ^{que é} muito presente nos textos de Ricardo Reis.

Em suma, os textos de Ricardo Reis caracterizam-se por uma espécie de positivismo e a forma como devemos levar a vida sem preocupações.

Texto do aluno G

O poeta Ricardo Reis, heterônimo de Fernando Pessoa, convida a Lúdis, para sentar-se com ele, à beira-mar e observar o seu curso, sossegadamente, enquanto o tempo passa.

Naquele momento, o sujeito poético deixa os seus impulsos tomarem ^{cont} dele, e enlaga as suas mãos com as de Lúdis. No entanto, devido à sua crença no estoicismo, ele pensa outra vez, subjuga-se à razão, desenlaga as mãos com a Lúdis, já que, para alcançar um estado de ataraxia, uma tranquilidade na alma, não pode continuar próximo de Lúdis, pois, eventualmente um deles morrerá, causando dor para o que ficaria na Terra.

Nesta poesia, o sujeito ^{poético} dá-nos uma perspectiva de cautela para com a vida, pois ninguém quer sofrer, nem o autor.

Texto do aluno H

Ricardo Reis é o heterônimo estoicista de Pessoa, neste poema as suas características estão bem presentes.

O estoicismo de Reis representa uma ~~forma~~ ^{busca} decesso pela tranquilidade e por um estado de ~~equilíbrio~~ ^{autocontrolo} emocional, que está muito presente neste texto com a luta emocional para não ceder ao desejo de estar com Lúdis (figura simbólica que representa o ideal desejado).

Este negar e controlar de emoções permite ao poeta entrar ~~em~~ ^{num} estado de ataraxia relativamente ^{próximo} à morte, que este aceita como ~~uma~~ ^{certeza} da vida e que, aplicando os princípios do carpe diem, aproveita o presente, já que a vida é breve.

Assim podemos concluir que o epicurismo, o estoicismo, o carpe diem, e a ataraxia, são características marcantes da poesia de Reis e estão bem presentes no poema "Assentem-se comigo, Lúdis". ✓

Anexo 4 – Textos dos alunos - 2.º Ciclo de Investigação- Ação

Texto do aluno C

A poesia tem, sim, um poder transformador. Não é apenas expressar sentimentos e ideias, mas também despertar reflexões profundas e provocar mudanças na forma como vemos o mundo. Ao tocar o leitor num nível emocional, a poesia pode inspirar empatia, resistência e até ação. Movimentos sociais já foram impulsionados por versos que deram voz à indignação e esperanças. Além disso, ao revelar a beleza oculta no quotidiano e dar novas perspetivas à realidade, a poesia transforma, silenciosa e intensamente, aqueles que se permitem sentir as suas palavras.

Texto do aluno D

A poesia tem um poder transformador, e não só no sentido literário. Ela atinge os leitores de uma forma profunda, gera emoções e, quando isso acontece, pode gerar mudanças na forma como alguém sente, pensa ou age.

Para mim a poesia é um escape da alma transformada em versos que só o coração entende.

Um poema pode dar palavras a algo que nós sentimos, mas que não sabemos como expressar.

Pode oferecer conforto, despertar consciência, provocar questionamento. Às vezes, um simples verso desperta uma luz, e dali nasce uma nova forma de ver o mundo.

Texto do aluno E

A poesia possui, sem dúvida, um papel transformador, pois não se limita apenas à expressão artística, mas também à capacidade de provocar reflexão e mudança social. Ao longo da história, a poesia tem sido usada para dar voz aos oprimidos e para questionar normas estabelecidas, incentivando o pensamento crítico e a mudança. Poemas de protesto e resistência, como os de autores como Pablo Neruda, têm o poder de incitar movimentos sociais e despertar consciências. Além disso, a poesia convida à reflexão sobre a realidade e a imaginar possibilidades para um mundo diferente. Em momentos de crise, ela pode ser uma fonte de consolo e inspiração, estimulando o questionamento e a busca por soluções alternativas. Portanto, a poesia tem o potencial de transformar tanto o indivíduo quanto a sociedade, promovendo novas formas de ver o mundo, questionar estruturas de poder e incentivar a resistência. Em tempos de polarização e desinformação, continua a ser uma poderosa ferramenta de transformação e de consciencialização.

Texto do aluno F

Texto de opinião

A poesia tem, sem dúvida, um poder transformador. Acredito que ela tem o potencial de mudar não só o modo como vemos o mundo, mas também como nos sentimos e nos relacionamos com os outros. Quando lemos ou escrevemos poesia, somos convidados a refletir sobre emoções, questões sociais, e até mesmo sobre nossa própria identidade de uma maneira mais profunda.

Os poetas ao longo da história, como os movimentos por exemplo o modernismo e o surrealismo, usaram a poesia para questionar normas estabelecidas e desafiar injustiças. A poesia tem o poder de dar voz a quem muitas vezes é silenciado, seja por questões sociais, políticas ou económicas. Os poemas podem despertar sentimentos e pensamentos que, muitas vezes, não conseguimos expressar com palavras comuns. Além disso, ela tem o poder de conectar pessoas, mesmo em tempos de divisão. Pode ser uma conexão entre diferentes culturas e realidades, criando um espaço de entendimento e empatia.

No entanto, é importante lembrar que o poder transformador da poesia não se limita a grandes mudanças sociais. Ela também tem um efeito profundo a nível individual. A leitura de um poema pode despertar em nós sentimentos que estavam adormecidos ou até mesmo ajudar-nos a lidar com as nossas próprias emoções e dificuldades. A poesia permite-nos ver o mundo de forma diferente, sensibiliza-nos a sermos mais sensíveis e atentos ao que está ao nosso redor.

Portanto, sim, a poesia tem um poder transformador, tanto no âmbito pessoal quanto social. Ela é capaz de mudar realidades e impactar profundamente a maneira como pensamos e sentimos. No final, a poesia é uma forma de arte que nos convida a explorar e entender melhor o mundo, contribuindo para a nossa evolução enquanto seres humanos.

Texto do aluno G

Devo opinar - Terá a poesia um poder transformador?

A poesia é uma coisa muito antiga, e, ao longo de sua história, também sofreu transformações.

Este tipo de escrita foi utilizada para várias coisas: expressar sentimentos, evocar o passado / presente / futuro ou até mesmo fazer críticas sociais.

A poesia é a base da música, que o ser humano tanto adora. Todas as canções são poemas com música no fundo. Ao dar este exemplo, comprovamos a presença da poesia no dia a dia.

Para pessoas que, por aliás, a poesia não é transformadora, ou não importante, mas enganam-se. Quem queriam, quer não, são influenciados por ela, pois a poesia faz-nos sentir sentimentos, não podemos esquecer, ou que podemos guardar connosco.

Na minha opinião, a poesia é transformadora, mesmo sem nós nos apercebermos.

Texto do aluno H

Poemas... há quem goste e quem não goste. Eu pessoalmente não sou grande apreciador, mas por vezes tenho de reconhecer que esta forma de expressão artística pode transformar o futuro.

Em certas partes da nossa história os poemas que muitas vezes foram transformados em canções, tiveram um papel fundamental na luta pelos nossos direitos ou simplesmente em tomadas de decisão. Os poemas musicais de intervenção marcaram toda uma geração no século XX. Zeca Afonso ou Sérgio Godinho são alguns dos nomes mais importantes deste movimento. Nas suas músicas, provocantes para o regime, exaltavam os valores da liberdade e da igualdade, numa tentativa de incentivar as pessoas a lutar pela queda do regime salazarista.

É a partir deste movimento que a população ganha coragem para lutar, são músicas com ideais definidos, escritas de forma genial e com a crítica forte, mas subtil, que incentivaram a população a lutar e a transformar o país.

Hoje em dia, na geração da qual faço parte, acho que a poesia caiu em esquecimento. Devido à sua linguagem complexa e difícil, devido a uma falta de promoção deste tipo de escrita, os únicos poemas que nos chegam ao conhecimento, são na escola. Poemas com dezenas ou centenas de anos, por vezes afastada da realidade que nos rodeia.

Não se discute que a poesia teve um papel transformador, mas na minha opinião, essa mudança já não é tão visível na nossa sociedade atual.

Anexo 5 - Representação gráfica da estratégia de escrita orientada: planificação, textualização e revisão

 **ESCOLA SECUNDÁRIA
JOÃO GONÇALVES
ZARCO
MATOSINHOS**

 **REPÚBLICA
PORTUGUESA**

U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Atividade de Produção Escrita
Texto de Opinião

Nome do aluno: _____
Número: _____ Turma: _____

Elabore um texto de opinião sobre um dos temas indicados, seguindo as orientações abaixo e as etapas apresentadas sequencialmente. O seu texto deve ser escrito com esferográfica, preferencialmente, de cor azul.

1) Compreensão do tema

- Escolha um dos temas apresentados.
- Reflita sobre a sua opinião em relação ao tema. É a favor, contra ou tem uma posição equilibrada?
- Identifique argumentos que sustentem a sua opinião.

2) Estrutura do texto

- Um texto de opinião deve ser bem estruturado, coerente e coeso. Siga a seguinte organização:

a) Introdução:

- Comece o seu texto com uma expressão do tipo: “Na minha opinião...”; “Para mim...”; “A meu ver...”; “Eu acredito que...”; entre outras.
- Apresente o tema de forma clara e objetiva.
- Exponha a sua posição em relação ao tema (tese).
- Faça uma breve contextualização para preparar o leitor para os argumentos que vai apresentar.

Nota: Toda esta introdução deve ser escrita num único parágrafo, que deve ser claro, objetivo e direto.

b) Desenvolvimento:



- Exponha e desenvolva, no mínimo, três argumentos que sustentem a sua opinião.
- Cada argumento deve ser explicado de forma lógica e fundamentada, utilizando exemplos, dados ou experiências.
- Utilize elementos de ligação entre as suas frases e ideias. Observe os exemplos: "Primeiramente, considero que as palavras..."; "Por um lado..."; "Por outro lado..."; "Aliás,"; entre outros.
- Mantenha a coerência no texto, respeitando:
 - a. **Processos sintáticos:** use frases bem estruturadas e evite construções confusas.
 - b. **Processos semânticos:** assegure que o significado das palavras e expressões está claro.
 - c. **Processos pragmáticos:** adeque a sua linguagem ao contexto formal do texto.
 - d. **Processos temáticos:** mantenha o foco no tema, sem introduzir ideias irrelevantes.
 - e. **Processos estilísticos:** adota um tom adequado ao tipo de texto.
- c) **Conclusão:**
 - Retome a ideia principal do texto, reforçando a sua posição.
 - Sintetize os argumentos apresentados.
 - Pode apresentar uma sugestão, reflexão final ou possível solução relacionada com o tema.
- 3) **Aspetos a ter em conta**
 - **Coesão:** use conectores lógicos para garantir uma progressão fluida entre as ideias (ex.: "além disso", "por outro lado", "consequentemente").
 - **Clareza e objetividade:** evite divagações e repetições desnecessárias.
 - **Correção linguística:** respeite as regras gramaticais, ortográficas e de pontuação.
 - **Título:** escolha um título adequado que resuma o tema e a sua posição.



4) Revisão final

- Releia o texto para corrigir erros e verificar se está bem estruturado.
- Garanta que a sua opinião está bem fundamentada e coerente.
- Confirme se há ligação entre as partes do texto, sem saltos abruptos de ideias.
-

Etapa 1: Planificação do texto

Etapa	Instruções	Espaço para escrever
Introdução	Inicie o texto com uma expressão de opinião (ex.: "Na minha opinião; "A meu ver"). Apresente o tema de forma clara e objetiva, exponha a sua posição. Faça uma breve contextualização para preparar o leitor.	
Desenvolvimento	Apresente dois ou três argumentos que sustentem a sua opinião, usando exemplos ou dados. Organize os argumentos de forma lógica e coesa, utilizando conetores.	
Conclusão	Resuma a sua posição	

reafirmando-a
com base nos
argumentos.
Conclua com
uma reflexão
final ou
sugestão.

[illegible]

Etapa 2: Textualização

Etapa 2: Textualização



ESCOLA SECUNDÁRIA
JOÃO GONÇALVES
ZARCO
MATOSINHOS



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

U. PORTO

FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Etapa 3: Revisão

Reveja o seu texto e assinale as correções, se as houver, **com outra cor**.

Etapa 4: Autoavaliação

Autoavale o seu desempenho. Assinale com um X os tópicos que cumpriu.	
- Comecei o meu texto com uma expressão do tipo "Na minha opinião, ...".	
- Fiz uma breve contextualização para preparar o leitor.	
- Escrevi apenas um parágrafo na introdução.	
- Fundamentei a minha opinião recorrendo a pelo menos dois ou três argumentos.	
- Exemplifiquei os meus argumentos.	
- Organizei os argumentos de forma lógica e coesa, utilizando conetores.	
- Resumi a minha posição, reafirmando-a com base nos argumentos.	
- Conclui com uma reflexão final ou sugestão.	

Anexo 6 – Textos dos alunos (aplicação do projeto) - 2.º Ciclo de Investigação- Ação

Texto do aluno C

Etapa 2: Textualização

Na minha ótica a despenalização do aborto é um tema complexo que envolve questões éticas, sociais e de saúde pública. ~~apenas~~

Defendo que a interrupção voluntária da gravidez deve ser um direito garantido às mulheres, pois envolve decisões que dizem respeito à sua autonomia corporal e à sua vida.

A criminalização do aborto não impede a sua prática, apenas torna-a clandestina e insegura, aumentando os riscos para a saúde das mulheres, especialmente das mais vulneráveis.

Além disso, forçar uma mulher a levar adiante uma gravidez indesejada pode ter consequências psicológicas e sociais graves.

A despenalização do aborto não significa incentivo, mas sim a proteção da dignidade e da saúde das mulheres.

A solução não está na proibição, mas na educação e no acesso a métodos contraceptivos, permitindo que cada mulher tenha liberdade para decidir sobre o seu próprio corpo.

Etapa 2: Textualização

A meu ver, o racismo é uma das formas mais cruéis de discriminar alguém e acho que quem o faz deveria ser severamente punido.

O racismo é algo que nos acompanha há séculos e que nunca foi dado como caso resolvido.

Este manifesta-se em diversos contextos, tais como, acesso a trabalho, educação, decisões judiciais, entre outros.

O racismo é uma clara violação dos direitos básicos do ser humano. Qualquer pessoa, independentemente da sua cor ou etnia, merece ser tratada com respeito e ter acesso comum a oportunidades.

Este ato aumenta as disparidades sociais, económicas e educacionais. Ele exclui oportunidades de crescimento, o que resulta em ciclos de pobreza, marginalização e falta de acesso a recursos essenciais.

Além disso, o racismo, também tem graves impactos psicológicos. Viver sob uma constante ameaça de discriminação racial pode afetar gravemente a saúde mental de um indivíduo. Este ato pode levar a problemas psicológicos permanentes.

Para concluir, o racismo é algo extremamente mau e impacta gravemente a vida da vítima. Está longe de desaparecer, mas espero que, ao longo do tempo, não se propague.

Texto do aluno E

Etapa 2: Textualização

O tema do aborto é um tema que causa muita discussão na sociedade e tem vindo a ser muito falado tanto por aqueles que o defendem como por aqueles que o criticam. Este último não os que, para mim, apresentam mais verdades naquilo que dizem.

O aborto consiste na interrupção de uma gravidez resultante da remoção de um feto ou embrião antes de este ter a capacidade de sobreviver fora do útero.

Não minha opinião, o aborto apenas deve ser a solução para uma realidade, devido a problemas no feto que poderiam afetar a vida do mesmo, ou porque afeta a saúde da própria mãe.

Por outro lado, acredito que, em casos que não sejam os 3 acima não devíamos ser permitidos realizar o aborto. Então que representa a interrupção de uma vida, por isso, deve ser reprovado com severidade.

Embora a discussão sobre os direitos da mulher seja realidade, é essencial considerar a vida do ser humano em gestação, com os seus direitos e dignidade, também deve ser protegida, em casos em que foi falta de cuidado e má decisão.

Em jeito de conclusão, o aborto só deve ser uma opção em casos excecionais e não para quando nos apetece.

Texto do aluno F

Etapa 2: Textualização

Na minha opinião, a pena de morte é um tema consideravelmente polêmico e há aqui muitas opiniões divergentes. Para mim, a pena de morte deveria ser aplicada em certos casos.

Existem crimes que são imperdoáveis, como a violação, a tortura e a homicídio. Em Portugal, há uns anos houve um crime que chocou a população, a seqüestro violento de apenas 3 anos, foi espancado, queimado com fogo e seque e enterrado pelo pai e a mãe. Isso demonstra que merece pena de morte para o pai e para a mãe, que apenas tiveram os anos de prisão. Podia haver aqui muitas outras crimes, na qual a pena de morte se encaixaria perfeitamente. Acredito que existem crimes que merecem uma segunda oportunidade, como roubos, tráfico, furto, entre outros, que obviamente sequeiem, julgam-se e penas de prisão aplicam-se, mas não se julga a pena de morte nessas coisas. Porém, casos extremos não podem ser desculpados.

Em suma, considere fundamental abordar e tratar com bastante atenção de cada crime e reunir todos os provas, concluídas as investigações, aplicar a pena mais correta para os mesmos, se necessário, aplicando a pena de morte.

Etapa 2: Textualização

Violência na TV

Toda gente vê televisão, mesmo crianças, então deveriam haver violência na mesma?

Na minha opinião deveria porque, independentemente se há crianças ou não a assistir, é preciso mostrar ao mundo as atrocidades que acontecem. É preciso educar e sensibilizar as crianças que coisas destas existem, pois o mundo não são rosas. Em todo o mundo há guerra, a violência faz parte da natureza humana.

Um dos argumentos contra a violência na TV é o pensamento de que ver aquilo faria as crianças ficarem mais violentas. Eu discordo que isso aconteceria, e, se acontecesse, os pais de criança deveriam na educação de sua filha. Uma criança com uma boa educação conseguiria perceber que a violência que acontece por volta do mundo, e que viu na TV, não encoraja um espírito de insatisfação e revolta, poderia mesmo no mesmo, assim como a empatia por ^{com} outras pessoas.

Em suma, eu acho que a violência na TV é essencial na formação das crianças e na construção do caráter pessoal. Em nenhuma hipótese deveria ser censurada na nossa televisão.

Etapa 2: Textualização

Eutanásia

Este tema é comentado em toda o mundo e divide as opiniões de quem fala sobre ele.

A eutanásia é dada de proporcionar a alguém uma morte indolor. Esta vontade é causada por uma doença, muitas vezes incurável ou causadora de fortes dores. Geralmente a eutanásia é aplicada por um profissional de saúde mediante um pedido expresso pelo doente.

Esta pessoa sente-se entretida em um estado de sofrimento, passando por situações desagradáveis, sentindo fortes dores, cansaço no doente, um estado de desespero, agitando negativamente a sua capacidade física e cognitiva. Ao entrar em desespero o doente acaba por ter apenas uma desejo, que é acabar com o dor de qualquer forma e o mais rápido possível. Tendo este pensamento acaba por recorrer à eutanásia. Muitas vezes as pessoas fazem-no sem pensar devidamente no assunto, ignorando o grande impacto negativo que este ato tem.

Na minha opinião proporcionar a morte a uma pessoa que está mentalmente afetada é um erro, já que se esta estiver neste estado provavelmente tomara outras decisões. Este ato representa algo que é visto como uma espécie de suicídio assistido, o que representa atitudes de outros países e o verdadeiro significado de morte.

As opiniões variam de pessoa para pessoa e cada uma tem os seus motivos e razões para defender o seu lado.

Em suma, hoje em dia, a eutanásia ainda é um tema gerador de grandes discussões, ainda não tendo sido implementada em todos os países, como um estado a Dover e outros, entre. A eutanásia em Portugal é permitida apenas para doentes com doenças graves e incuráveis.

Anexo 7 – Textos dos alunos - 3.º Ciclo de Investigação- Ação

Texto do aluno C

A linguagem do amor é, sem dúvida, uma das formas mais poderosas de comunicação humana. Trata-se de um modo único de expressar sentimentos, construir futuros e alimentar relações saudáveis. Acredito firmemente que saber comunicar o amor, seja por palavras, gestos ou atitudes, é essencial para o fortalecimento emocional entre as pessoas.

Em primeiro lugar, a linguagem do amor permite a construção de laços autênticos e duradouros. Quando expressamos carinho, afeto e apreço por meio de palavras sinceras ou pequenos gestos diários, criamos uma química de confiança e acolhimento. Por exemplo, dizer "gosto de ti" ou oferecer um abraço em momentos difíceis pode transformar o dia de alguém e aprofundar uma relação. São atos aparentemente simples, mas que carregam um enorme valor afetivo.

Além disso, a comunicação dos sentimentos evita mal-entendidos e fortalece o respeito mútuo. Muitas vezes, o silêncio ou a falta de demonstração emocional pode ser interpretado como desinteresse ou frieza, o que gera distanciamento. Por outro lado, ao sermos claros na expressão dos nossos sentimentos, como ao escrever uma carta ou preparar uma surpresa trabalhada, mostramos à outra pessoa que ela é importante e valorizada. Esse tipo de atenção é fundamental.

Em suma, a linguagem do amor é um pilar essencial nas relações humanas. Saber expressar sentimentos com sensibilidade e autenticidade é mais do que uma habilidade, é uma prova de maturidade emocional e de respeito pelo outro. Cultivar essa linguagem é, sem dúvida, investir em relações mais humanas, significativas e duradouras.

Texto do aluno D

Para mim, a comunicação e a linguagem são pontos importantíssimos numa relação amorosa. Expressam o sentimento de ambos os lados, dando a entender como cada um se sente.

A comunicação desempenha um papel fundamental. Não se trata apenas de conversar, mas de expressar sentimentos, ouvir com empatia e compreender a linguagem do outro, verbal e não verbal. Quando esse diálogo é honesto e respeitoso, fortalece a relação e previne conflitos desnecessários.

A linguagem do amor vai além das palavras. Os gestos, expressões faciais e até o silêncio dizem algo. É por isso que casais que aprendem a "ler" um ao outro desenvolvem um nível de intimidade mais profundo. Entretanto, muitos relacionamentos entram em crise justamente por falhas na comunicação. Mal-entendidos ou até o uso de palavras agressivas podem gerar mágoas difíceis de curar.

Além disso, é importante considerar que cada pessoa possui uma forma diferente de se expressar emocionalmente. Ignorar essas diferenças pode causar frustrações mesmo quando há amor genuíno.

Algumas pessoas sentem-se amadas por meio de palavras, outras por atitudes, presentes, tempo de qualidade ou toque físico.

Portanto, investir em uma comunicação clara, é essencial para a construção de um relacionamento duradouro. Mais do que falar, é preciso saber ouvir e entender o que o outro realmente quer dizer. Em tempos de relações superficiais e diálogos rasos, uma boa comunicação é um verdadeiro ato de amor.

Texto do aluno E

A linguagem do amor é uma das formas mais poderosas da comunicação humana, é capaz de passar o limite das palavras e de tocar profundamente o coração. Num mundo cada vez mais marcado por conexões superficiais e interações digitais, compreender e valorizar as diferentes formas de expressar sentimentos torna-se essencial para fortalecer os laços entre as pessoas. Dizer “eu te amo” pode ser extremamente significativo para uns, enquanto para outros, um gesto de cuidado significa mais do que mil palavras. A importância está em reconhecer que o amor não se expressa de maneira única, e que compreender a linguagem do outro é um ato de empatia e respeito. Além disso, a linguagem do amor não se limita às relações românticas. Manifesta-se na amizade, no convívio familiar e até nas relações profissionais, onde o afeto pode ser comunicado por meio de apoio, ouvir atentamente o outro. Ignorar ou desvalorizar essas formas de expressão pode resultar no distanciamento e frustração.

Portanto, aprender a identificar e utilizar as linguagens do amor é um exercício de autoconhecimento e sensibilidade. Em tempos de individualismo, o amor, nas suas múltiplas formas de expressão, permanece sendo o elo mais genuíno e necessário entre os seres humanos.

Texto do aluno F

A linguagem do amor é uma das formas mais poderosas de comunicar sentimentos, sendo essencial para o fortalecimento das relações humanas. Acredito que, mais do que palavras, o amor se manifesta através de gestos, atitudes e audição ativa, que revelam cuidado e empatia pelo outro. Quando bem utilizada, a linguagem é capaz de unir pessoas e ultrapassar barreiras.

Um dos modos mais expressivos de comunicar o amor é através do toque e da presença física. Um abraço sentido, um olhar atento ou simplesmente estar ao lado de alguém num momento difícil comunica, muitas vezes, mais do que mil palavras. Por exemplo, numa relação entre pais e filhos, um abraço após um dia difícil pode ser o gesto que devolve segurança e conforto a uma criança. São pequenos gestos, mas com um impacto profundo na construção da confiança e do afeto.

A sinceridade tem um poder transformador, sobretudo quando nasce do íntimo e não da vontade de agradar ou de ser bem visto. Ser verdadeiro nos sentimentos sem filtros nem encenações pode curar mágoas, restaurar laços e aprofundar relações. Dizer a alguém que gostamos dele, mesmo sem saber o que vamos ouvir de volta, exige coragem, mas liberta. Não se trata de conquistar o outro, mas de sermos fiéis ao que sentimos. Às vezes, a sinceridade não muda o outro, mas muda-nos a nós.

Valorizar a linguagem do amor é, portanto, reconhecer que o sentimento só ganha sentido quando é partilhado. A ausência dessa comunicação cria distâncias e mal-entendidos, enquanto a sua presença fortalece laços e alimenta vínculos duradouros. Numa sociedade marcada pela pressa e pela distração, saber comunicar amor é um ato de coragem e de humanidade.

Texto do aluno G

Amor é algo muito vago, é difícil e simples ao mesmo tempo, uma contradição relevante na nossa vida. Afeta o nosso redor mesmo sem pensar-mos, mesmo pensando às vezes escapa. O amor é o que dá cor ao mundo, o que traz união, o que dá empatia, amor é vida. Não só com namorados se pode dar amor, mostrar carinho, não só com os teus entes queridos, mas também com qualquer pessoa existente. O amor ao próximo serve como uma barreira moral para impedir atrocidades acontecer, amor é o começo das nossas emoções.

“O amor é cego” é uma muito utilizada na linguagem comum, e é verdade. Às vezes, o amor cega-nos e acabamos por fazer coisas que não esperaríamos fazer antes de nos apaixonar-mos. O mundo transforma-se, tudo ao nosso redor muda, o nosso interior muda, a nossa forma de pensar, tudo muda, e isso pode ser benéfico ou não. Uma dependência emocional em outra pessoa é prejudicial para ambas as partes, então numa relação é preciso conciliar a vida pessoal com a vida amorosa. Para isso ser realizado, e ter uma relação saudável, é necessária uma boa comunicação entre as duas partes, comunicação é a chave para uma relação firme, forte e duradoura. Viver a vida separada mas junta, não por obrigação, mas por afeto. Estudos apontam que as pessoas são mais felizes quando vivem perto das pessoas que amam, tendo uma expectativa de vida maior. Eu próprio, não conseguiria imaginar uma vida sem amor, onde ninguém à minha volta seja amada.

No entanto, o amor pode causar muita tristeza quando não correspondido, ou mesmo quando correspondido, devido a expectativas que nós próprios impusemos na outra pessoa, e isso pode ser mau.

Em suma, amar é uma parte crucial na nossa vida, nas nossas relações sociais, amorosas, e a parte mais bonita desta vida.

Texto do aluno H

O amor é a base da nossa vida, ninguém vive sem amor. Mas o que é o amor? E qual é a importância de expressar sentimentos?

O amor é o sentimento agradável de cumplicidade, proximidade que sentimos com alguém sejam eles a nossa família, amigos, ou mesmo namorada/o, e como percebemos que o que sentimos é amor ou não? Como percebemos se essa pessoa nos ama ou não?

O mais importante é efetivamente a comunicação. A nossa família ama-nos desde nascença, comprovando pelos gestos de carinho, pelo que fazem por nós, por nos apoiarem em tudo. Os nossos amigos vão aparecendo, e o amor que sentimos por ele é verificado pelo tempo que passa a correr quando estamos com eles, pelos risos, pelas aventuras, por todas as boas memórias que temos. Há quem diga que os amigos são a nossa segunda família, e efetivamente é o amor que está na base dessa relação. O mais difícil por vezes é perceber quando existe amor entre duas pessoas que se desconhecem inicialmente ou se são amigos, mas se amam mais do que isso. É nesse momento que percebemos a importância da comunicação e de nos sabermos comunicar. Por vezes o facto de não nos sabermos expressar, pode levar a que infelizmente deixemos pessoas para trás daí a comunicação ser tão importante.

Atos físicos, carinho, tempo bem passado, sorrisos, falar, rir, tudo isto são demonstrações de amor em forma de comunicação. Tudo isto serve para nos fazer felizes, uma pessoa que não sente amor por ninguém (provavelmente não existe), é alguém infeliz e que provavelmente nunca será feliz. O Amor é a base da vida, quer nos deixe feliz como na maior parte dos casos, quer nos deixe mal e dependentes como noutros, mas no fundo, amar é viver, e quem não ama não é humano.

Anexo 8

Inquérito por questionário

As informações solicitadas neste questionário destinam-se à elaboração de um relatório de estágio a apresentar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O anonimato e confidencialidade dos inquiridos e das respostas são garantidos.

O presente inquérito destina-se a recolher informações sobre a perceção dos alunos do 12.º ano relativamente ao trabalho desenvolvido em torno da produção textual, com foco na argumentação e na coerência.

Assinale com uma cruz (X), numa escala de 1 a 5, a opção que melhor corresponde à sua resposta.

1. Considera que a capacidade de argumentar bem é importante na produção textual?

Discordo completamente 1 2 3 4 5 Concordo completamente

1.1. Caso tenha atribuído uma classificação inferior ou igual a 3, justifique a sua resposta, explicando por que motivo considera que a capacidade de argumentar bem não é importante na produção de textos.

2. Classifique o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes aspetos de um texto bem construído (sendo 1 = nada importante e 5 = muito importante).

- a) Ter uma opinião clara
- b) Apresentar argumentos consistentes
- c) Ser coerente do início ao fim
- d) Utilizar vocabulário variado e adequado

3. Indique o grau de dificuldade que sentiu na construção/formulação de argumentos ao escrever os seus textos (sendo 1 = nenhuma dificuldade e 5 = muita dificuldade).
-

4. Avalie o grau de dificuldade que sentiu em cada um dos seguintes aspetos da formulação de argumentos (sendo 1 = nenhuma dificuldade e 5 = muita dificuldade).

- a) Apresentar ideias com clareza
- b) Organizar os argumentos de forma lógica e coerente
- c) Relacionar os argumentos com factos ou exemplos pertinentes
- d) Encontrar razões convincentes para sustentar a opinião
- e) Selecionar vocabulário adequado à intenção comunicativa
- f) Outro (especifique): _____

5. Assinale o grau em que utiliza as seguintes estratégias para melhorar ou tornar mais eficaz a sua argumentação num texto (sendo 1 = nunca utilizo e 5 = utilizo sempre).

Estratégias

- 1. Ler textos de opinião como exemplo
- 2. Analisar os argumentos de outros autores
- 3. Fazer esquemas ou mapas de ideias antes de escrever
- 4. Discutir ideias sobre o tema com colegas antes de escrever
- 5. Procurar dados que sustentem a argumentação da sua opinião
- 6. Relacionar argumentos com experiências pessoais ou factos da atualidade
- 7. Outra: _____

6. Em que nível considera que as atividades realizadas nas aulas o(a) ajudaram a melhorar a sua produção escrita? (sendo 1 = nada e 5 = muito) _____
7. Avalie o grau de utilidade que atribui a cada uma das seguintes atividades desenvolvidas nas aulas, no âmbito da melhoria da sua produção textual (sendo 1 = nada útil e 5 = muito útil).

Atividades:

- a) Leitura de textos _____

- b) Análise e correção de textos escritos por colegas, com partilha de sugestões_____
 - c) Leitura em voz alta dos textos produzidos, seguida de comentários e apreciações dos colegas _____
 - d) Utilização do documento de apoio à escrita, estruturado em quatro etapas: etapa 1 – planificação do texto; etapa 2 – textualização; etapa 3 – revisão; etapa 4 – autoavaliação. _____
 - e) Reescrita de textos com enfoque na melhoria da coerência. _____
 - f) Discussões em grupo sobre temas da atualidade. _____
 - g) Identificação e explicitação das partes do texto (introdução, desenvolvimento, conclusão). _____
 - h) Realização de trabalhos de casa orientados para a produção escrita. _____
 - i) Outra (especifique): _____
8. Em que nível considerou útil o documento de apoio à escrita, dividido em quatro etapas (etapa 1 – planificação; etapa 2 – textualização; etapa 3 – revisão; etapa 4 – autoavaliação)? (Sendo 1 = nada útil e 5 = muito útil) _____
9. Independentemente do grau de utilidade atribuído, explique de que forma (ou por que motivo) o documento de apoio à escrita, dividido em quatro etapas (planificação, textualização, revisão e autoavaliação), influenciou a sua produção textual.
- _____
- _____
- _____
10. Antes de utilizar o documento com as quatro etapas (planificação, textualização, revisão e autoavaliação), qual o nível de dificuldade que sentiu em manter a coerência (progressão e articulação das ideias) ao longo dos seus textos? (sendo 1 = nenhuma dificuldade e 5 = muita dificuldade) _____

11. Após utilizar o documento com as quatro etapas (planificação, textualização, revisão e autoavaliação), qual o nível de melhoria que sentiu na coerência dos seus textos? (sendo 1= nenhuma melhoria e 5 = melhoria significativa)_____