

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

Revisão de textos de opinião no 12.º ano de escolaridade

Beatriz Pereira da Luz

M

2025



Beatriz Pereira da Luz

Revisão de textos de opinião no 12.º ano de escolaridade

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

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

*“Tudo o que sonho ou passo, / O que me falha ou finda, / É como que um terraço/Sobre
outra coisa ainda. / Essa coisa é que é linda.”*

PESSOA, Fernando, 2008. Poesia do Eu. 2.ª ed. Lisboa: Assírio & Alvim (p. 262).

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos.....	7
Resumo	8
Abstract	10
Índice de Figuras	12
Índice de Tabelas	13
Índice de Gráficos	14
Lista de abreviaturas e siglas	15
Introdução	16
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática	17
1.1. Caracterização do contexto educativo.....	19
1.1.1. A instituição escolar	19
1.1.2. Perfil da turma.....	20
1.2. Definição da área de intervenção	21
2.Fundamentação teórica.....	28
2.1. A pedagogia da escrita	28
2.2. Modelos processuais de escrita	30
2.2.1. Flower e Hayes (1981).....	31
2.2.2. Bereiter e Scardamalia (1987).....	32
2.3. O processo de revisão	37
2.3.1. Modelos processuais de revisão	39
2.3.2. Revisão textual em meio escolar.....	48
2.4. Escrita de género	57
2.4.1. Escrita argumentativa	59
3.Estudo Empírico.....	62
3.1. Metodologia científica e ferramentas de recolha e análise de dados	62
3.2. Plano de ação.....	75
3.2.1. Primeiro ciclo de investigação-ação	77
3.2.2. Segundo ciclo de investigação-ação	90
3.2.3. Terceiro ciclo de investigação-ação	99
4.Considerações Finais	109

Referências Bibliográficas.....	115
Apêndices	127
Apêndice 1	127
Apêndice 2	129
Apêndice 3	129
Apêndice 4	130
Apêndice 5	130
Apêndice 6	131
Apêndice 7	131
Apêndice 8	132
Apêndice 9	133

Declaração de honra

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

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

Porto , 2025

Beatriz Pereira da Luz

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Jorge Deserto, orientador do relatório de estágio e supervisor, pela sua honestidade, profissionalismo e dedicação.

À minha família que acompanhou todo o meu percurso.

Aos meus amigos pela coragem, carinho e motivação que me forneceram ao longo destes anos.

Aos meus queridos alunos do 12.º X, pela colaboração e, sobretudo, por me mostrarem o quão bom é poder ensinar.

Ao Professor Paulo Borges, que me inspirou a seguir este percurso.

À Lira, por ser o meu anjo da guarda.

Agradeço profundamente a todos que me encorajaram a ganhar asas e voar.

Resumo

O domínio da expressão escrita mostra-se transversal a todas as aprendizagens curriculares e, por esta razão, são profundas as suas implicações educativas. Ser-se capaz de rever o texto produzido é um dos garantes de sucesso na escrita. A revisão é essencial não só para a correção de erros linguísticos, mas também para o melhoramento da qualidade geral e eficácia comunicativa do texto. Correspondendo a um processo cognitivo recursivo e iterativo de grande complexidade, a revisão de textos convoca a leitura crítica e ativa a reflexão meta- e extralinguística no ato de escrever. Dominar o conjunto de capacidades convocadas pela revisão textual requer um investimento sistematizado na sua aprendizagem e treino. Na aula de língua materna, o ensino explícito da revisão textual contribui significativamente para a autonomização deste saber-pensar/ saber-fazer reutilizável em situações diversas que ocorrem para lá dos contextos letivos.

Rever implica colocar-se no lugar do leitor e uma estratégia promotora desta capacidade é a revisão colaborativa. Ao avaliar o texto do par, fica-se mais exposto ao reconhecimento dos fatores que importam à compreensão escrita e desenvolve-se habilidades sociais de comunicação e de resolução de problemas que, além de beneficiarem o par destinatário de *feedback*, se revelam cabais ao aperfeiçoamento da própria escrita.

Convenções várias modelam os textos, como as relativas às tipologias textuais e géneros discursivos. Diferentes tipos e géneros de texto colocam desafios únicos que influenciam as estratégias de revisão. A pedagogia da revisão que privilegia a literacia do género fomenta a aprendizagem situada deste processo.

Relata o presente o percurso pedagógico de ensino-aprendizagem explícito de estratégias de revisão de textos de opinião na aula de Português Língua Materna, com uma turma do 12.º ano de escolaridade. Durante a prática de ensino supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, foram concebidas e aplicadas estratégias didáticas de revisão de textual por

pares, explorando a dimensão do *feedback* colaborativo no desenvolvimento desta competência.

Este projeto pedagógico-didático de investigação-ação procurou aferir a proficiência escrita dos alunos, planificar e operacionalizar atividades colaborativas de revisão textual, e observar e refletir nos efeitos destas atividades didáticas. Verificou-se um efeito positivo geral do *feedback* dos pares durante as atividades de revisão. A estratégia de colaboração revelou-se eficaz na motivação e envolvimento dos alunos na tarefa.

Palavras-chave: revisão de texto, didática da revisão, revisão colaborativa, Ensino da Língua Materna, Ensino Secundário, texto de opinião.

Abstract

The mastery of written expression is cross-curricular. For this reason, its educational implications are profound. Being able to review the text produced is one of the guarantees of success in writing. Reviewing is essential not only for correcting linguistic errors, but also for improving the overall quality and communicative effectiveness of the text. Corresponding to a recursive and iterative cognitive process of great complexity, text review calls for critical reading and activates meta- and extralinguistic reflection on the act of writing. Mastering the set of skills called upon by textual review requires a systematic investment in its learning and training. In the mother tongue classroom, the explicit teaching of textual review contributes significantly to the autonomization of this know-how that can be reused in diverse situations that occur beyond the teaching context.

Reviewing involves putting oneself in the reader's shoes and one strategy that promotes this ability is collaborative review. By evaluating a peer's text, one becomes more exposed to the recognition of factors that are important for written comprehension and develops social communication and problem-solving skills that, in addition to benefiting the peer with feedback, are essential for improving one's own writing.

Various conventions shape texts, such as those related to textual typologies and discursive genres. Different types and genres of text pose unique challenges that influence revision strategies. The pedagogy of revision that prioritizes genre literacy fosters situated learning in this process.

This report details the pedagogical path of explicit teaching-learning of strategies for revising opinion pieces in a Portuguese as a Mother Tongue class, 12th grade. During the supervised teaching practice, integrated into the master's degree in Portuguese Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary School, didactic strategies for peer review were designed and applied, exploring the dimension of collaborative feedback in the development of this skill.

This pedagogical-didactic action research project sought to assess students' writing proficiency, to plan and implement collaborative text review activities, and to observe

and reflect on the effects of these didactic activities. There was an overall positive effect of peer feedback during the review activities. The collaborative strategy proved to be effective in motivating and engaging students in the task.

Keywords: text review, revision didactics, collaborative review, Mother Tongue Instruction, Secondary School (High School), opinion piece.

Índice de Figuras

Figura 1 – Ciclo de Investigação-ação, segundo Whitehead (In Latorre, 2003:38).....	17
Figura 2 – Um ciclo de ação-reflexão (adaptado de McNiff, in McNiff & Whitehead, 2006:9).....	18
Figura 3 – Cognitive Process Model (Flower & Hayes, 1981).....	31
Figura 4 – Modelo de relato de conhecimento (Bereiter & Scardmalia, 1987).....	34
Figura 5 – Modelo de transformação de conhecimento (Bereiter & Scardmalia, 1987).....	35
Figura 6 – Tabela de revisão do primeiro ciclo de investigação-ação.....	41
Figura 7 – Tabela de autoavaliação do primeiro ciclo de investigação-ação.....	44
Figura 8 – Tabela de revisão do segundo ciclo de investigação-ação.....	47
Figura 9 – Tabela de revisão do terceiro ciclo de investigação-ação.....	68

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Plano dos três ciclos de investigaçãoação.....	75
Tabela 2 – Notas no diário do investigador acerca do 1.º ciclo de investigação-ação	81
Tabela 3 – Análise documental do Par 1 no 1.º ciclo de investigação-ação	85
Tabela 4 – Análise documental do Par 2 no 1.º ciclo de investigação-ação	86
Tabela 5 – Análise documental do Par 3 no 1.º ciclo de investigação-ação	87
Tabela 6 – Análise documental do Par 4 no 1.º ciclo de investigação-ação	87
Tabela 7 – Notas no diário do investigador acerca do 2.º ciclo de investigação-ação	93
Tabela 8 – Análise documental do Par 1 no 2.º ciclo de investigação-ação	96
Tabela 9 – Análise documental do Par 2 no 2.º ciclo de investigação-ação	97
Tabela 10 – Análise documental do Par 3 no 2.º ciclo de investigação-ação	97
Tabela 11 – Análise documental do Par 4 no 2.º ciclo de investigação-ação	98
Tabela 12 – Notas no diário do investigador acerca do 3.º ciclo de investigação-ação	101
Tabela 13 – Análise documental do Par 1 no 3.º ciclo de investigação-ação	105
Tabela 14 – Análise documental do Par 2 no 3.º ciclo de investigação-ação	105
Tabela 15 – Análise documental do Par 3 no 3.º ciclo de investigação-ação	106
Tabela 16 – Análise documental do Par 4 no 3.º ciclo de investigação-ação	107

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Inquérito: Quais são as tuas disciplinas favoritas?.....	20
Gráfico 2 – Inquérito: Quais as de que menos gostas?.....	20
Gráfico 3 – Inquérito: Que estratégias preferes ver dinamizadas nas aulas?.....	22
Gráfico 4 – Inquérito: 1. As atividades de revisão de texto melhorar a minha capacidade de revisão.....	107
Gráfico 5 – Inquérito: 2. O processo de revisão do meu colega foi útil para melhorar a minha produção escrita.....	108

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U.P UNIVERSIDADE DO PORTO

ESP ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES

Introdução

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, reflete a prática pedagógica realizada durante o ano letivo de 2023/2024 na Escola Secundária de Paredes (ESP), localizada no concelho de Paredes, distrito do Porto.

A problemática central que norteou este estudo insere-se no domínio da produção escrita, especificamente junto de uma turma do 12.º ano de escolaridade. A questão de investigação que se procurou responder foi: "Poderá um processo de revisão textual promotor da interação e cooperação ajudar a aperfeiçoar textos de opinião?". Esta interrogação surgiu a partir da análise de dados recolhidos através da observação direta das aulas lecionadas pela professora titular, da aplicação de um inquérito aos alunos e da realização de um exercício diagnóstico de produção escrita, os quais evidenciaram desafios significativos na escrita de textos de opinião.

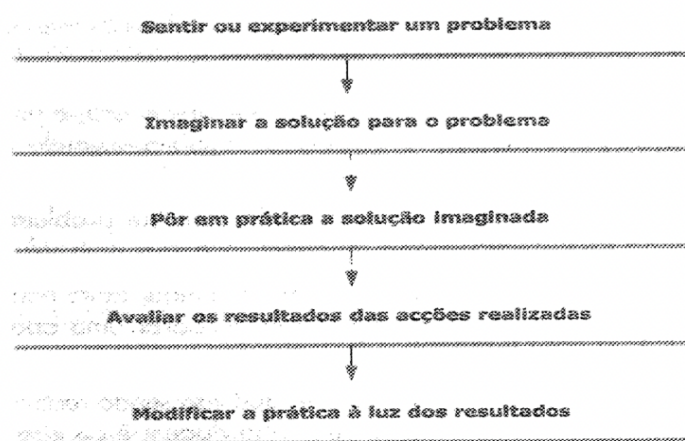
Para apresentar o trabalho desenvolvido, o relatório está organizado em três capítulos:

- O primeiro capítulo dedica-se à contextualização do ambiente escolar e à descrição do perfil da turma envolvida na intervenção pedagógico-didática.
- O segundo capítulo aborda os fundamentos teóricos que sustentaram as escolhas científicas e metodológicas adotadas ao longo do estágio.
- O terceiro capítulo detalha criticamente a prática de ensino implementada, incluindo as sequências didáticas, os dados recolhidos e as reflexões suscitadas durante todo o percurso. Por fim, haverá um breve capítulo final de natureza conclusiva que consiste nas minhas considerações finais sobre o projeto desenvolvido.
- Por fim, haverá um breve capítulo final de natureza conclusiva que consiste nas minhas considerações finais sobre o projeto desenvolvido.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

No âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional, integrante do segundo ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, foi desenvolvido um projeto de investigação-ação. Pode a investigação-ação traduzir-se como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (Lomax, 1990). O modelo de investigação-ação de Whitehead (Figura 1) consiste numa metodologia cujo enfoque é a necessidade de operar mudanças no contexto educativo através de um modelo de características lineares (cf. Latorre, 2003, p. 38). Posteriormente, o autor apresenta um modelo circular do processo de investigação-ação (Figura 2), em que implementa a colaboração na identificação do problema, para, a partir desse processo, elaborar uma abordagem, recolhendo informações, de modo a determinar se a abordagem foi ou não bem sucedida. A proposta para o trabalho apresentado decorreu deste método de observação-reflexão-ação-avaliação-reformulação, realizado de forma cíclica.

Figura 1- Ciclo de Investigação-Ação, segundo Whitehead (in Latorre, 2003. p. 38).

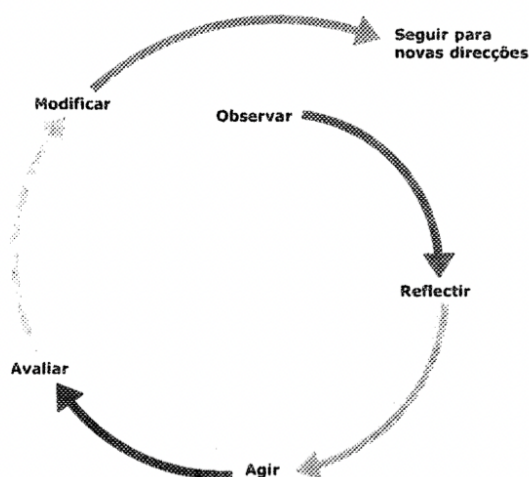


Fonte: Coutinho et al. (2009, p. 372).

Nesta primeira figura é possível observar como decorre o ciclo de investigação-ação tendo em conta a formulação de um relatório de estágio do mestrado em ensino. Na turma selecionada pela professora orientadora para a professora estagiária, esta tem de

conhecer os alunos integrantes da turma de forma a detetar um problema ou dificuldade numa das áreas de intervenção da disciplina de Português. Detetando essa dificuldade é necessário pensar em várias formas de para que os alunos consigam ultrapassar esse problema. Nesse sentido, põe-se em prática o programa de solução nas aulas lecionadas pela professora estagiária. Aquando são realizadas há uma avaliação realizada pela própria, podendo até, solicitar aos alunos que se pronunciem sobre os resultados obtidos. Contudo, ao longo dos ciclos de investigação-ação, a professora estagiária terá de se questionar quanto ao que pode alterar de forma a melhorar a eficácia da proposta de solução do problema. Essa reflexão é essencial na construção de planeamento de aulas,.

Figura 2- Um ciclo de Ação-Reflexão (adaptado de McNiff, in McNiff & Whitehead, 2006, p.9).



Fonte: Adaptado de McNiff et al. (2003), em Coutinho et al. (2009, p. 371).

À luz dos conhecimentos retirados da primeira figura apresentada, esta segunda figura tem uma diferença que se torna essencial ao longo da formação em contexto de trabalho. Inicialmente, antes de escolher um tema para trabalhar com a turma, é necessário observar a turma nos diversos parâmetros de avaliação. Neste sentido, torna-se essencial nos primeiros momentos ter o privilégio de observar a turma nas aulas da professora orientadora para refletir sobre qual o projeto a desenvolver com a turma e de que forma se poderá trabalhar com esta. Ambas as figuras têm os mesmos objetivos: observação, reflexão, ação, avaliação e posterior modificação, para potencializar o sucesso.

1.1. Caracterização do contexto educativo

De modo a caracterizar o contexto educativo, será apresentada a instituição escolar onde decorreu a prática de ensino supervisionada e o perfil dos alunos da turma do 12.º ano de escolaridade.

1.1.1. A instituição escolar

O presente projeto de investigação-ação, decorreu no ano letivo de 2023/2024 na Escola Secundária de Paredes (ESP), fundada no ano de 1972. O primeiro dia de aulas decorreu no dia 10 de outubro de 1972, no Palacete dos Viscondes de Paredes, atualmente denominado como Palacete da Granja. A criação da Secção Liceal de Paredes foi dedicada aos pais e encarregados de educação dos alunos inscritos, tendo sido essa declaração publicada no jornal *O progresso de Paredes*: *“Têm agora a palavra os pais ou encarregados de educação dos alunos. A terem os jovens que continuar a estudar, é na Secção Liceal de Paredes. É um dever que se impõe. Faz parte do brio de todo o paredense. Não secundar, não facilitar, não contribuir para tal obra, é trair Paredes, é desejar o seu estagnamento.”*.

No início da década de oitenta do século XX, a ESP instalou-se definitivamente na Rua António Araújo, sofrendo, em 2009, obras de remodelação e, atualmente dispõe de seis pavilhões que acolhem salas de aula, de informática, de artes, entre outras, laboratórios, gabinetes diversos, um ginnodesportivo, anfiteatro, auditório, bufete e refeitório, repografia e papelaria, enfermaria e biblioteca.

A ESP orienta a sua ação educativa para o desígnio nacional da igualdade de oportunidades, acolhendo todos e abrindo horizontes. Paredes é o concelho da Área Metropolitana do Porto com maior taxa de trabalhadores cuja habilitação académica é o 1.º ciclo. Pretende esta escola que as atividades letivas e não letivas proporcionem, pois, a estrutura necessária a promover a realização profissional, bem assim a prossecução de estudos no Ensino Superior. De modo a garantir a ação educativa plena, a ESP privilegia, no seu projeto educativo “a formação espiritual, física, estética, moral e cívica dos alunos, num quadro de liberdade, igualdade, respeito e solidariedade entre os homens, a defesa da identidade nacional, desenvolvendo o espírito e a prática

democráticos, e a valorização da dimensão humana do trabalho.”. (Projeto Educativo 2024/2027).

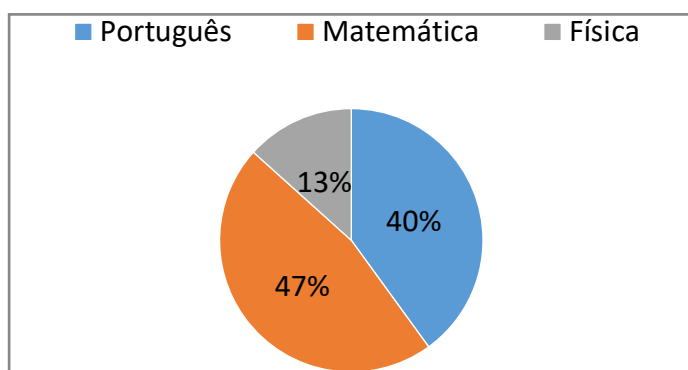
1.1.2. Perfil da turma

A orientadora do estágio pedagógico era professora titular de três turmas, uma do 10.º ano e duas do 12.º ano de escolaridade. A turma que me foi designada no início da prática profissional foi o 12.º X, do curso de Ciências e Tecnologias.

O 12.º X era inicialmente composta por 20 alunos, 13 rapazes e 7 raparigas. Em outubro, passaram a ser 19 alunos e, em abril, matriculou-se um aluno estrangeiro e a turma voltou a ser constituída por 20 alunos, com uma média de 17 anos de idade.

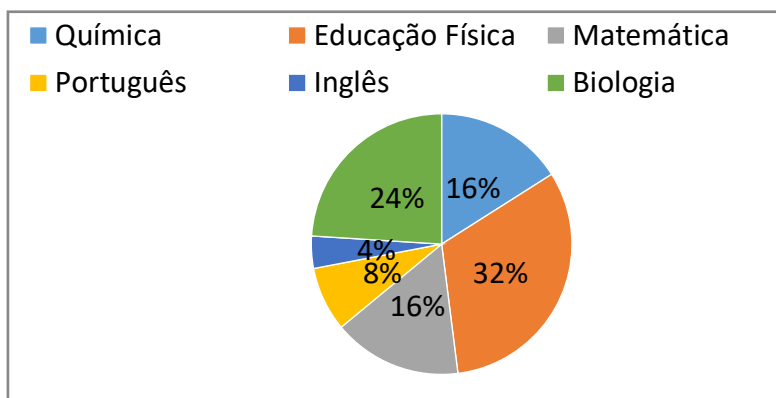
A turma respondeu a um inquérito no início do ano letivo, no qual duas questões se referiam às disciplinas de que o aluno gostava mais e menos (Gráficos 1 e 2).

Gráfico 1- Inquérito: Quais são as tuas disciplinas favoritas?



Fonte: Inquérito por questionário aplicado na primeira reunião de direção de turma.

Gráfico 2- Inquérito: Quais as de que menos gostas?



Fonte: Inquérito por questionário aplicado na primeira reunião de direção de turma.

Tendo em conta os resultados apresentados, trata-se de uma turma que não aprecia a disciplina de Português, dando prioridade a disciplinas que se enquadram na componente prática do curso e possibilitam, logicamente, uma maior interação entre os alunos, desfavorecendo assim disciplinas como Português, Inglês e Matemática. É, assim, relevante entender como proceder na prática pedagógica, de modo a conseguir obter um maior interesse pela área a ser lecionada.

No que concerne ao comportamento, a turma revelou-se opinativa, por vezes, distanciando-se dos assuntos principais da aula. Durante a minha prática profissional, foi necessário recordar frequentemente os alunos das regras da sala de aula, tais como: a proibição da utilização de dispositivos eletrónicos, obrigatoriedade do uso de linguagem formal e da realização de tarefas designadas pela professora, do registo de informações no caderno diário e do respeito pela sua vez, ao usar da palavra.

Nos primeiros meses da prática profissional, a observação das aulas da professora titular permitiu-me recolher informações sobre o desempenho dos alunos nos diversos domínios: competência literária, funcionamento da língua, compreensão e produção oral e escrita. No processo de interpretação de textos, a turma não aparentou falta de proficiência na compreensão escrita, ainda que não transmitisse as suas ideias. Apenas três alunos participaram ativamente nas aulas, empregando linguagem adequada. Embora mostrassem, inicialmente, por falta de prática, dificuldades na execução dos exercícios gramaticais, posteriormente, apresentaram bons resultados. Na produção escrita, os alunos não souberam distinguir uma apreciação crítica de um texto de opinião e, por isso, além de alguns erros ortográficos, não respeitaram as marcas de género.

Os resultados do teste diagnóstico realizado no início do ano letivo coincidiram com estas observações e evidenciaram a dificuldade dos alunos em tecerem uma apreciação crítica, enquanto género textual.

1.2. Definição da área de intervenção

Os dados empíricos recolhidos em campo e a análise documental do trabalho realizado pelos alunos possibilitaram detetar que a produção escrita era dos domínios mais problemáticos. Justificou-se, pois, que, na minha intervenção pedagógico-didática,

tivesse investido num desenvolvimento estratégico e sistematizado do processo de escrita, ocasionando poder acompanhar o desempenho deles, ao mobilizarem as técnicas facilitadoras aprendidas em aula, e autoavaliar o meu contributo. Inicialmente, era projetada a ideia de existir o processo de reescrita dos textos de opinião. No entanto, o tempo de aula não permitiu chegar a essa fase. Nas aulas observadas, a atividade de pós-escrita consistia na leitura dos textos produzidos pelos alunos, que a professora comentava, por forma a que conseguissem aperfeiçoar alguns aspetos. Realizavam, assim, uma revisão oral que demonstrava a relevância de se melhorar o domínio da escrita, numa próxima atividade.

Nos inquéritos supracitados, os alunos do 12.º X tiveram de responder a uma questão relativa à sua perceção da dinâmica em sala de aula, mostrando preferência por trabalhos de aula que envolvessem a interação (Gráfico 3).

Gráfico 3- Inquérito: Que estratégias preferes ver dinamizadas nas aulas?



Fonte: Inquérito por questionário aplicado na primeira reunião de direção de turma.

Durante a observação de aulas, retive algumas informações sobre o empenho da turma em momentos de trabalho de grupo, que registei no diário de bordo: “Os estudantes, quando têm liberdade de trabalhar em grandes grupos, acabam por se distrair do

objetivo da tarefa”; “Há alunos que têm tendência a participar mais do que os outros e o trabalho não é bem repartido quando são mais de três alunos a realizar”.

As competências sociais de colaboração, entreajuda, distribuição de tarefas em grupo, assunção e partilha de responsabilidades confluíram, a meu ver, noutra área crítica que carecia de mais investimento. Assim, estas impressões enquanto observadora, a montante do aconselhamento da professora orientadora, influenciaram a minha opção pela realização de atividade de revisão a pares, privilegiando a interação aluno-aluno. Além de reforçarem os sentimentos de solidariedade e de participação, atividades como as de escrita colaborativa propiciam o diálogo, o confronto de opiniões, a negociação de decisões, colocando em relação alunos com desempenhos diferenciados.

A elaboração de uma investigação em contexto de estágio pedagógico exige que o investigador estagiário saiba justificar de forma clara o percurso que o conduziu até à formulação da questão que norteia todo o projeto. No caso presente, a pergunta não surgiu de forma repentina, mas antes como resultado de um processo gradual de observação, diagnóstico e reflexão, desenvolvido ao longo de várias semanas de trabalho em sala de aula.

O primeiro capítulo do relatório tem, assim, como objetivo apresentar esse percurso, permitindo ao leitor compreender de modo transparente como se passou da observação inicial da turma à definição da problemática de investigação. Para isso, recorre-se a uma seleção dos registos do diário do investigador — instrumento essencial neste processo — que documenta, em sequência cronológica, as impressões, as dificuldades detetadas e as hipóteses de ação que foram surgindo. Ao mesmo tempo, será descrita a lógica subjacente a este caminho: as razões pelas quais alguns dados se tornaram mais relevantes do que outros; o modo como se estabeleceram relações entre dificuldades observadas e necessidades curriculares; e a forma como se articulou a reflexão prática com a fundamentação teórica.

A disciplina de Português, sendo obrigatória para todos, reunia estudantes de perfis muito distintos: alguns com grande interesse pelas matérias literárias, outros com

menor motivação, sobretudo quando se tratava de tarefas de escrita mais prolongada. As aulas de Português desta turma estavam distribuídas em três sessões semanais — terças, quintas e sextas-feiras —, o que permitiu uma observação continuada e sistemática do comportamento dos alunos ao longo de todo o primeiro período e parte do segundo.

Nos primeiros contactos com a turma, em setembro de 2022, optei por assumir uma postura de observadora participante. O objetivo não era, ainda, intervir de forma direta, mas registar práticas, atitudes e dificuldades recorrentes. Para tal, mantive um diário do investigador, onde anotei de forma detalhada o que observava em cada aula, incluindo exemplos concretos de produções dos alunos, comportamentos durante as tarefas e conversas informais tidas no final das sessões.

No primeiro registo do diário, datado de 20 de setembro, destaquei a heterogeneidade da turma. Alguns alunos mostraram-se muito participativos, interagindo com a professora titular e respondendo com entusiasmo às perguntas colocadas em torno de um texto literário. Outros, porém, permaneceram em silêncio, pouco envolvidos, com dificuldade em manter a atenção. O ponto mais marcante desta observação foi o distanciamento relativamente à escrita. Quando solicitados a partilhar ideias para uma futura produção escrita, vários alunos apresentaram opiniões rápidas, superficiais e pouco fundamentadas. Ficou desde logo evidente que a escrita era percebida como uma tarefa pouco apelativa e, em alguns casos, como um mero requisito escolar, sem ligação com os interesses pessoais.

No diário registei:

“A turma parece confortável em discutir oralmente alguns temas, mas quando se fala em escrever, há uma retração geral. Poucos se voluntariam para dar exemplos concretos. Muitos veem a escrita como algo desligado das suas experiências, quase como uma obrigação artificial.”

Este primeiro contacto levou-me a considerar que a questão da motivação para a escrita teria de ser analisada em profundidade.

Dois dias depois, na aula de quinta-feira, a professora titular propôs um exercício breve de argumentação oral: cada aluno deveria defender uma posição sobre um tema do cotidiano escolar. Embora o exercício fosse oral, a atividade revelou muito sobre a forma como os alunos estruturavam as suas ideias.

O que observei foi que a maioria limitava-se a dar opiniões pouco desenvolvidas, frequentemente justificadas por frases vagas (“porque sim”, “porque acho melhor assim”). Quando pressionados a fundamentar, recorriam a exemplos pouco pertinentes ou repetitivos.

No diário ficou registado:

“Os alunos têm dificuldade em ir além da opinião imediata. Muitos não sabem como sustentar um argumento com dados, exemplos ou raciocínios lógicos. Isto poderá repercutir-se diretamente na escrita do texto de opinião, género em que a fundamentação é indispensável.”

Este registo marcou um segundo ponto importante: a constatação de que a dificuldade não estava apenas em escrever, mas em estruturar pensamento crítico e argumentativo.

Na sexta-feira da mesma semana, após a aula, conversei informalmente com um pequeno grupo de alunos. Perguntei-lhes que tipo de atividades preferiam em Português. A resposta foi clara: gostavam mais de tarefas em grupo, interativas, com possibilidade de discutir ideias entre colegas, do que de exercícios individuais, sobretudo de escrita prolongada. Tal como foi verificado no inquérito realizado no início do ano pela professora orientadora.

Este dado, aparentemente simples, foi registado no diário como uma pista metodológica importante:

“Os alunos sentem-se mais motivados em atividades colaborativas. Talvez seja possível explorar esta predisposição para o trabalho em pares ou em grupo como via para melhorar também a escrita.”

Assim começou a desenhar-se a ideia de que a cooperação poderia ser uma chave para lidar com as dificuldades na escrita de opinião.

Ao longo das semanas seguintes, fui acumulando registos que confirmavam e aprofundavam estas primeiras impressões:

- Textos escritos em casa revelavam conclusões frágeis e estrutura deficiente;
- A revisão era quase inexistente: muitos entregavam o texto sem reler ou corrigir;
- As ligações entre ideias eram feitas de forma rudimentar, com escasso recurso a conectores;
- A prática de feedback entre pares estava ausente: quando questionados sobre o que achavam dos textos dos colegas, respondiam com expressões vagas como “está bom” ou “não gostei muito”.

No diário de 14 de outubro anotei:

“Peço a dois alunos que leiam os textos um do outro. O feedback limita-se a um ‘acho que está bom’. Não há referências a pontos concretos. Falta treino para analisar criticamente o trabalho do colega.”

Estas constatações reforçaram a hipótese de que era necessário introduzir uma estratégia estruturada de revisão por pares, que fornecesse critérios claros e um espaço orientado para a crítica construtiva.

No final do primeiro período e início do segundo (dezembro e janeiro), já era evidente que as dificuldades da turma eram consistentes e exigiam intervenção. Os textos de opinião continuavam a revelar:

- Falta de clareza na enunciação da tese;
- Desenvolvimento argumentativo insuficiente;
- Ausência de mecanismos de coesão e coerência;
- Pouca ou nenhuma revisão textual.

No diário de 10 de janeiro de 2023, escrevi:

“As dificuldades mantêm-se. Está claro que a questão central é: como ajudar os alunos a compreender que escrever é um processo, e que a revisão é parte integrante desse processo? Talvez a resposta passe por explorar a cooperação: se não conseguem rever sozinhos, poderão aprender a rever através do olhar do outro.”

Este registo constitui o ponto de viragem: a passagem da constatação das dificuldades para a formulação embrionária da questão de investigação.

Motivou este contexto a questão orientadora subjacente ao presente projeto de investigação-ação, a saber: “Poderá um processo de revisão textual promotor da interação e cooperação ajudar a aperfeiçoar textos de opinião?”. Traçaram-se, nesta ordem de ideias, os seguintes objetivos específicos:

1. Criar um modelo de avaliação para o processo de revisão;
2. Dar oportunidade aos alunos revisores de poderem ter um espaço físico para as suas observações;
3. Promover a importância da interação e cooperação entre pares para o aperfeiçoamento da escrita;

4. Providenciar o tempo necessário para que os autores dos textos possam verificar a revisão dos colegas e ter um momento de reflexão em que tenham possibilidade de aprender com as dificuldades sentidas.

2. Fundamentação teórica

O capítulo que, aqui, se inicia aprofundará os conceitos-chave que informam o tema do presente relatório de estágio, a saber: a pedagogia da escrita, o processo de escrita, o processo de revisão e o trabalho colaborativo em pares.

2.1. A pedagogia da escrita

A produção escrita corresponde a uma aprendizagem básica. Hoje, “a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). Além da atenção que, só por si, merece, a escrita estende-se ao global do currículo, encerrando “potencialidades educativas de largo alcance” (Pardal et al., 2024, p. 3). Mais do que um “meio” de expressão ou de manifestação dos conteúdos das aprendizagens, escrever consubstancia-se num “modo” discursivo basilar de as realizar, ao propiciar aprender a pensar e a analisar criticamente as estruturas do saber; a organizar e esclarecer ideias e a gerar outras mais. Origina processos impulsionadores de “capacidades intelectuais como a análise, o raciocínio lógico, a distinção entre dados e interpretação, a aquisição de metalinguagem” (Niza et al., 2011, p. 21). Por tudo isto, coincide com “a mais poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem” (Niza et al., 2011, p. 17). As tarefas escolares de escrita não se extinguem, pois, na aula de português, antes partem daí para cruzarem “praticamente todo o espectro disciplinar”, repercutindo-se no desempenho dos alunos na aquisição, estruturação e expressão do saber (Carvalho, 2013, p. 187). Promover esta competência invoca mais do que somente as esferas, igualmente importantes, da espontaneidade, criatividade ou imaginação. Escrever, supondo o propósito de estabelecer a comunicação, não segue direções aleatórias, cumprindo ao professor mostrar o carácter “direcional” da escrita. É preciso instruir os

alunos nos recursos disponíveis com a ajuda dos quais poderão criar textos. A pedagogia da escrita concentra-se em entender e aprimorar este processo de aprendizagem explícita. Erige-se nas bases de uma intencionalidade consciente e cientificamente informada, de uma operacionalização programada e de um treino continuado e progressivo. Para a escrita, convergem não apenas “a capacidade técnica de formar palavras e frases” – de si, revestida de considerável exigência –, “mas também o desenvolvimento cognitivo e a compreensão do propósito comunicativo” (Ferreiro, 2017, p. 103). Extravasando a maestria nos domínios gráfico, ortográfico e de pontuação, desenvolve-se como aprendizagem de formas avançadas de organização da morfossintaxe, da semântica e da pragmática discursiva, de acordo com regras próprias, diferentes das que caracterizam a oralidade:

A situação escrita é, para os alunos, uma situação de comunicação nova e pouco habitual, com que têm o primeiro contacto na escola. Começar por captar a evidência de que não é pura e simples transcrição gráfica de um texto oral que faz dele escrito é um indispensável ponto de partida para justificar uma pedagogia da escrita [...]. (Fonseca, 1992, p. 140)

O ensino-aprendizagem estratégico de expansão de capacidades de escrita objetiva ser-se capaz de examinar e decompor o conjunto destas operações e processos. Esta é uma tarefa de muito complexa concretização em vista da sofisticação e variedade dos mecanismos abrangidos no ato de escrever. Sequências didáticas mobilizam o seu ensino sistemático. Correspondem a séries modulares concertadas para o melhoramento de uma prática linguística específica. Dolz-Mestre e Schneuwly (1996, p. 57, tradução livre) elucidam que estas sequências “estabelecem uma relação inicial entre um projeto de apropriação dessa prática linguística e as ferramentas que facilitam tal apropriação”. Procura-se, assim, colocar os alunos diante de práticas de linguagem historicamente construídas, os géneros textuais, de modo a possibilitar-lhes reconstruí-las e delas se apropriarem. A reconstrução é alcançada por via da interação de três fatores: as especificidades das práticas linguísticas objetos de aprendizagem, as

competências linguísticas dos alunos e as abordagens pedagógico-didáticas endereçadas pela sequência.

Não é, deste modo, tanto apenas o produto escrito que interessa à pedagogia da escrita; antes, “todo o processo que a envolve, que antecede e procede a textualização” (Hamivka, 2020, p. 9). Esclarece Fernanda Irene Fonseca (1992, p. 241) que a autonomização textual ocorre quando o escrevente gradativamente se liberta de “suportes de situação”, ou contextuais, “suscitando a passagem gradual da produção de textos marcados por uma acentuada dependência contextual à de textos referencialmente autônomos”. Escrever corresponde, também, a “um processo que se constrói a partir da interação entre o autor e o seu público-alvo, influenciado por fatores contextuais e sociais” (Amor, 2006, p. 79). Logo, a pedagogia da escrita não perderá de vista que a eficácia da comunicação depende muito da habilidade de conectar o texto ao leitor. O ensino-aprendizagem da escrita traduz-se, assim, num sistema sociointeracional que compreende três componentes dinâmicas e iterativas, em troca e “retroalimentação” constantes, a saber: ação do professor, língua e aprendizagem do aluno (Nicolau & Carvalho, 2021, p. 222). A composição do texto escrito resulta, em suma, de uma habilidade não espontânea, regulada, encerrando um grau de dificuldade muito elevado e que prevê, por isso, uma extensa aprendizagem. O professor, que orienta e facilita, também ele “aprende na sua prática de acompanhar o aluno, observando o que precisa ser melhorado e buscando novas didáticas que conduzam ao interesse, à motivação, ao aprendizado na elaboração da escrita” (Nicolau & Carvalho, 2021, p. 222).

2.2. Modelos processuais de escrita

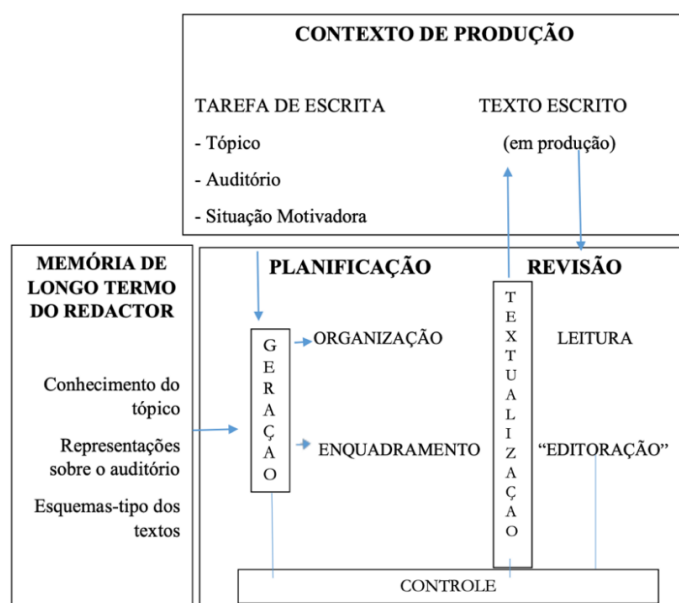
Vasta pesquisa se tem dedicado a desvendar e explicar os processos de escrita: o que faz o escritor quando escreve; em que estágios se desenrola este processo de escrita e como; as condicionantes, se as há e respetivo impacto ou que informação concorre, afinal, para a composição de um texto. Investigadores como Emig (1977), Vigotsky (1978), Flower e Hayes (1980) e Bereiter e Scardamalia (Bereiter & Scardamalia, 1987), que procuraram responder a algumas destas questões, vêm contribuindo para uma mais

plena compreensão de como se desenvolvem as capacidades neste domínio e como, na escola, podem os professores facilitar o processo (Barbeiro & Pereira, 2007). Por exemplo: fomentando hábitos consistentes de escrita entre crianças e jovens e promovendo, pela mobilização de competências, a autonomização dos textos (Fonseca, 1992). Este processo envolve a operacionalização de diversas estratégias ao longo das etapas pelas quais se desenvolve e estrutura um enunciado, do momento da decisão de escrever sobre determinado tópico ao de revisão e finalização do texto (Flower & Hayes, 1981, p. 366).

2.2.1. Flower e Hayes (1981)

O modelo psicolinguístico de processamento cognitivo de Flower e Hayes (1981) (Figura 3) descreve, assim, o conjunto dos subprocessos mentais envolvidos na escrita.

Figura 3 – Modelo de processamento cognitivo da escrita de Flower e Hayes (1981)



Fonte: AMOR, Emília. (2006, p. 111)

Em termos breves: os autores preconizam que o processador de composição, o contexto da tarefa e a memória de longo prazo do escritor constituem componentes essenciais dos processos de composição da escrita. Incluídas no processador de composição, identificam as tradicionais três fases de planificação, tradução (ou textualização) e revisão, mas reconhecem-lhes, agora, um carácter iterativo e recursivo. São etapas que

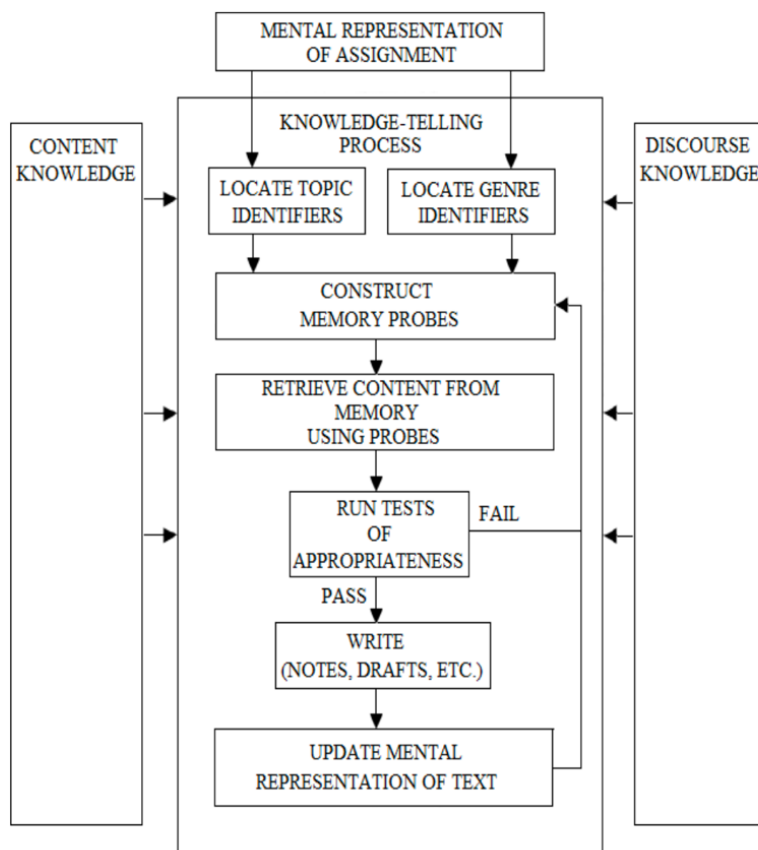
acontecem simultaneamente, a saber: enquanto se escreve, também se planifica e revê, revalidando-se objetivos, porque não só em revisão final, mas constantemente um texto é repensado, avaliado e ajustado (Flower & Hayes, 1981). Na fase de revisão, isto é, de análise e possível transformação do texto produzido, procede-se à leitura, avaliação, eventual correção e reformulação do que foi escrito. Trata-se de etapa marcada pela reflexão sobre o texto produzido, contemplando, entre outros, a estrutura, os aspetos gramaticais, o conteúdo e a adequação à audiência. A controlar este processo, encontra-se um mecanismo, o monitor, que determina a transição de uma fase para a outra. As transições entre etapas ou subprocessos acarretam decisões modeladas pelos objetivos do escritor, os hábitos de escrita e o estilo pessoal deste (Flower & Hayes, 1981). Voltando mais o foco para o carácter autorregulatório da escrita, Flower e Hayes (1981) procuram, agora, explicar também como avaliam os escritores os seus textos e os modificam com base na autoavaliação e no *feedback*. Introduzem, assim, o conceito de monitorização, que descreve como avaliam os escritores a sua escrita e procedem a ajustes conforme necessário. As atualizações espelham, em suma, um entendimento mais amplo do processo de escrita, destacando a importância da autorregulação e dos processos cognitivos de ordem superior para o alcance da proficiência na escrita.

2.2.2. Bereiter e Scardamalia (1987)

Apesar das várias revisões e aprofundamentos de que foi alvo por cada um dos seus autores, o modelo de Flower e Hayes (1981) ainda se mantém como referência central para o estudo da escrita. Perceber a origem das dificuldades que os alunos revelam nesta competência tem motivado a investigação das operações mentais implicadas, que, por vezes, não se exteriorizam. Assomaram, entretanto, outros modelos a depositarem ênfase em diferentes dimensões do processo, uns permanecendo na linha cognitivista, outros explorando, por exemplo, a escrita enquanto socialmente contextualizada. Se o modelo de Flower e Hayes (1981) releva significativamente para a compreensão do processo de escrita, os de Bereiter e Scardamalia (Bereiter & Scardamalia, 1987) ajudam a perceber melhor como, ao escrever, se constrói e explicita o conhecimento e o que, neste processo, distingue uma escrita inexperiente de uma escrita desenvolvida. Informados por dados diversos que colheram junto de

escreventes, por meio da medição do tempo entre a solicitação da tarefa e o início da redação, da leitura dos apontamentos retirados, de protocolos de registo da verbalização do pensamento ou das revisões dos textos, Bereiter e Scardamalia (Bereiter & Scardamalia, 1987) procuraram descrever o processo de escrita. Compararam o processo de produção escrita de escreventes experientes (adultos) com o de escreventes não experientes (crianças e adolescentes) e conceberam dois modelos de composição: o modelo de explicitação ou relato de conhecimento (*knowledge-telling*) e o modelo de transformação de conhecimento (*knowledge-transforming*). Embora seja possível escrever bem ou mal seguindo qualquer um dos dois, um modelo é considerado mais espontâneo e o outro, mais complexo (Bereiter & Scardamalia, 1987). Distingue-os, fundamentalmente, o tipo de processos utilizados por cada um. O modelo de explicitação de conhecimento (proposta de tradução de Carvalho, 2001b, p. 145) apresenta a escrita como tarefa “natural”. Não está isenta das suas dificuldades, mas o modelo gere-as de formas que potenciam o uso das estruturas cognitivas existentes, minimizando novos problemas. O modelo de transformação de conhecimento, em contraste, traduz a escrita como tarefa de progressiva complexidade para corresponder à competência crescente do escrevente: a habilidade aumenta e, em simultâneo, dificuldades antigas tendem a ser substituídas por outras novas de ordem superior (Bereiter & Scardamalia, 1987).

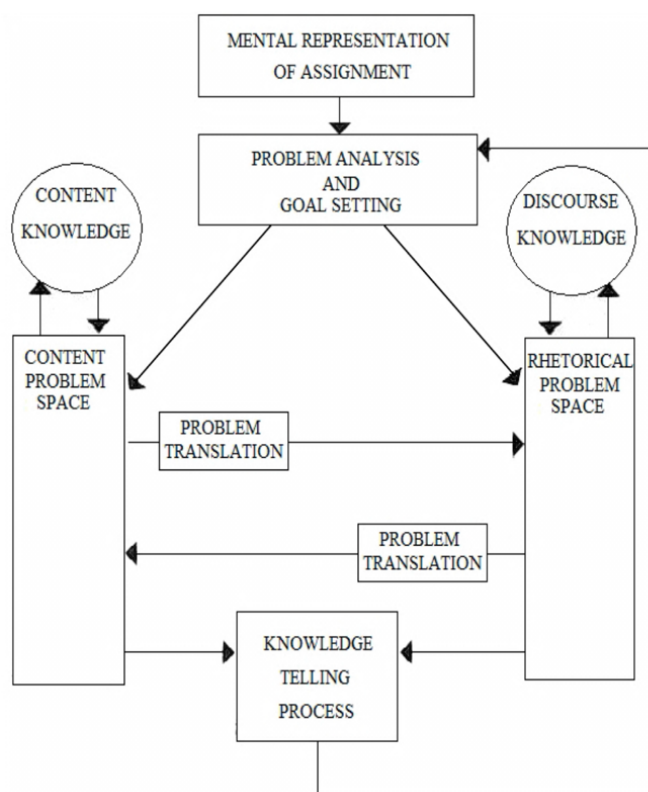
Figura 4 – Modelo de explicitação de conhecimento de Bereiter e Scardamalia (1987)



Fonte: Bereiter e Scardamalia (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 45).

No modelo de explicitação de conhecimento, o escrevente não estabelece objetivos nem elabora nenhum tipo de planificação, sendo que o processo de escrita se inicia com a representação da tarefa e com a localização de identificadores de tópico e de género. Estes equivalem a estímulos de ativação da memória de conceitos relativos ao assunto e ao tipo do texto. Este é um processo sequencial e contínuo. À medida que assomam na mente, as ideias vão sendo consequentemente ligadas às precedentes, até que se esgotem. Dito de outro modo, neste modelo, ocorre um processo de “pensar-dizer”: o escrevente “relata” os conhecimentos recuperados da memória e escreve *pari passu* com o que se vai lembrando do conteúdo, o que origina uma escrita próxima do texto oral.

Figura 5 – Modelo de transformação de conhecimento



Fonte: Bereiter e Scardamalia (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 47).

Este modelo não descreve a simples concatenação de ideias do modelo anterior. Nele, dá-se um confronto contínuo de conhecimentos de ordem vária que provoca uma reelaboração constante dos conteúdos adaptados à situação comunicativa (Bereiter & Scardamalia, 1987). Esta capacidade de elaboração da informação recolhida da memória, transformando-a para que se adeque ao contexto comunicativo, caracteriza a escrita desenvolvida (Carvalho & Barbeiro, 2013).

Para Bereiter e Scardamalia (1987), o que, desde logo, diferencia uma escrita desenvolvida de uma não desenvolvida é que a primeira resulta de um processo de interação entre aquilo que os autores designam como espaços-problema (do conteúdo e retórico). A segunda advém de um processo linear de verbalização das ideias ativadas na memória, pressupondo um mínimo de problematização.

Modelos processuais como os de Flower e Hayes (1981) e de Bereiter e Scardamalia (Bereiter & Scardamalia, 1987) aprofundam questões basilares à pedagogia de escrita,

uma vez que os contributos da investigação psicolinguística do modo como a ação de escrever se desenvolve ou como evoluem as capacidades por ela convocadas informam as abordagens didáticas. A perspetiva da escrita enquanto processo torna mais exequível “o tratamento e a resolução dos problemas que os alunos revelam, ao facilitar a sua identificação e enquadramento” (Carvalho, 2001a, p. 151).

Ao terem realçado a importância do planeamento estratégico e a natureza iterativa da escrita eficaz, Bereiter e Scardamalia (1987) contribuíram para uma compreensão fundamental dos processos cognitivos envolvidos na escrita e na revisão. Com implicações educativas profundas, o seu trabalho continua a influenciar as práticas pedagógico-didáticas e o desenvolvimento de ferramentas para ajudar os escritores a melhorar as suas competências de revisão. Os contributos destes autores incidem sobretudo na compreensão e desenvolvimento de modelos de revisão, particularmente através da diferenciação entre estratégias de escrita para escritores principiantes e experientes. Tendo categorizado os escritores nestes dois tipos principais com base na sua abordagem à escrita e à revisão, mostraram como os escritores proficientes utilizam estratégias envolvendo um tratamento mais sofisticado da escrita: planeiam-na, tendo como farol as necessidades do leitor e os objetivos gerais do texto. Esta abordagem inclui a revisão do texto para melhorar a clareza, a coerência ou a eficácia, transformando as ideias iniciais num produto bem estruturado. Bereiter e Scardamalia (1987) sugerem, ainda, que ferramentas como os organizadores gráficos podem ser proveitosas ao processo de revisão, ao auxiliarem os escreventes a observar a estrutura dos seus textos, facilitando a identificação das áreas a carecerem de melhorias e o planeamento mais eficaz de revisões. Destacam, por outro lado, a importância dos processos de revisão iterativos e colaborativos, em linha com a ênfase depositada nos aspetos sociais da criação e na transformação do conhecimento. Perceber e dominar as diferentes estratégias utilizadas por escritores aprendizes e experientes consubstancia-se na pedra de toque dos educadores que adaptam propostas didáticas para ajudarem os seus alunos a desenvolver competências de revisão mais eficazes, incluindo saber servir-se do *feedback* de forma construtiva e envolver-se em vários rascunhos para aprimorar as suas produções escritas. Incorporaram um estágio composto por três

etapas definidas na fase de planeamento: comparar, diagnosticar e operar. O complexo processo de elaboração envolvido nesta sequência, típico de escritores experientes, é central no modelo de transformação do conhecimento, caracterizando um movimento semelhante ao da revisão. O escritor experiente, ao produzir o seu texto final, está envolvido num processo constante de comparação entre a proposta original de escrita – com todas as suas exigências comunicativas – e a sua própria produção escrita. Esta comparação constante leva a um diagnóstico – positivo ou negativo –, que o motivará a intervir no texto, ajustando-o às necessidades identificadas ao longo do percurso. Porém, embora esta sequência se assemelhe a um processo de revisão, o modelo não apresenta uma descrição detalhada de uma fase assim, final ou simultânea. O mesmo ocorre no modelo de relato de conhecimento, em que há uma fase final de atualização da representação mental do texto. Ainda que se possa considerar a revisão como parte deste processo, manifestada numa comparação entre a proposta inicial e o texto produzido, não descreve especificamente tarefas como a modificação, inserção e eliminação de conteúdo.

2.3. O processo de revisão

A revisão de texto corresponde a uma etapa do processo de escrita, essencial não só para a correção de erros linguísticos, mas também para a melhoria da coerência, coesão e clareza do texto. É um exercício crítico que ativa uma reflexão profunda no ato de escrever. Este subcapítulo expõe o processo de revisão de texto, destacando a sua importância na didática da produção escrita, as etapas envolvidas e as implicações para o desenvolvimento das competências textuais.

A escrita é, como explicam Pereira e Cardoso (2013, p. 47), “um processo recursivo de operações que não objetivam, apenas, a expressão de um pensamento já claro, mas a construção do próprio pensamento”. Já a revisão significa fazer qualquer alteração em qualquer ponto desse processo. “A revisão vai sendo levada a cabo ao longo do processo escritural”, podendo, de acordo com os autores (Pereira & Cardoso, 2013, p. 47), “assumir a forma de reescritas diversas e sucessivas planificações”.

A prática da revisão mostra-se particularmente relevante em contexto educativo, em fase de desenvolvimento das habilidades de escrita. Ao envolverem-se ativamente no

processo de revisão, os alunos consciencializam-se dos elementos constituintes de um texto bem escrito, da estrutura e organização ao uso correto e adequado da gramática e vocabulário. Compreende a avaliação do texto e potenciais “intervenções de aperfeiçoamento, ao nível da frase e do todo” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 47). "Implica a comparação do texto real com uma representação mental, a do texto ideal, adequado aos objectivos da comunicação e ao seu destinatário" (Carvalho, 2003, p. 123). Ao reverem os próprios textos, os alunos não só melhoram a sua qualidade geral, mas desenvolvem um entendimento mais profundo do processo de escrita. Porque a revisão encerra “múltiplas manobras [...] que exigem motivação e esforço” (Baptista et al., 2011, p. 18), na aula de língua materna, pode a didática do processo de revisão de texto distribuir-se por várias etapas, cada uma com um foco específico, ora no contexto de produção, ora na gramática da frase e do texto, praticadas por meio de um conjunto de atividades.

A revisão linguística concentra-se na deteção e correção de erros gramaticais, ortográficos e de pontuação. Embora, à primeira vista, potencialmente tida como supérflua no processo criativo, não deixa de ser fundamental para assegurar a qualidade do texto. Erros linguísticos distraem o leitor e prejudicam a compreensão da mensagem. Um dos principais benefícios da prática da revisão é o desenvolvimento da autonomia na escrita. Quando os alunos aprendem a rever, desenvolvem capacidades de autoavaliação, autoconfiança na escrita, autoeficácia na aprendizagem e responsabilidade e independência no processo de produção textual. Apesar dos benefícios evidentes da revisão de texto em aula, esta coloca a ambos, aluno e professor, alguns desafios, que incluem a resistência à revisão, a falta de habilidades de revisão e a dificuldade em avaliar a qualidade da revisão: muitos estudantes percebem a revisão como acessória e, por isso, prescindível. Raramente reveem, realça Carvalho (2001, p. 76), por se encontrarem demasiado absorvidos pelas atividades de produção textual, para as quais canalizam “todos os recursos cognitivos disponíveis”. Uma tal resistência impõe-se como obstáculo a um desenvolvimento mais pleno da competência escrita. Em contexto educativo, parece evidente que se traduz, pois, imperioso o

reconhecimento da revisão enquanto constituinte do processo de escrita, através de um investimento sistemático em estratégias para o seu ensino-aprendizagem explícito.

Ao lado da resistência à revisão, outro desafio significativo passa pela falta de habilidades de revisão entre os estudantes, dado que ainda “não dispõem dos conhecimentos de carácter retórico e da capacidade mental exigida pelas tarefas inerentes à revisão” (Carvalho, 2001, pp. 76–77). Rever um texto de forma eficaz convoca a mobilização de um manancial de competências que inclui, entre outras, identificar e corrigir eventuais erros, avaliar a coesão e a coerência, aferir a adequação discursiva (ao tipo e género textuais, ao objetivo, ao leitor, etc.) e o estilo. Para ajudar os alunos a superar dificuldades, podem os professores introduzir, em aula, estratégias de revisão promotoras da autonomia, como listas de verificação da revisão – ou *checklists* –, leitura em voz alta, *feedback* e revisão por pares.

A revisão a pares dos textos de opinião concorre para o desenvolvimento das competências linguísticas e do pensamento crítico. Esta prática permite que os estudantes analisem e avaliem a produção escrita dos colegas, identificando pontos positivos e pontos a melhorar nos seus textos. Nesse sentido, o processo de revisão dá-lhes a oportunidade de aperfeiçoarem a sua escrita, aprendendo novas estratégias argumentativas e a ter em atenção a organização e a coesão no momento de produção escrita. Desta forma, a revisão a pares não só contribui para a melhoria da qualidade dos textos produzidos, mas também para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos alunos no que diz respeito à produção textual (Rodrigues, 2020). Através da caixa de observações, os colegas poderão oferecer uma perspetiva crítica e imparcial, identificando possíveis falhas de argumentação, contradições ou aspetos que requeiram um maior desenvolvimento. Com esta troca, os estudantes reúnem mais condições para aprimorar a clareza e coesão dos seus textos, garantindo maior eficácia na transmissão de opiniões.

2.3.1. Modelos processuais de revisão

Diferentes concepções vêm definindo o conceito de revisão, podendo ser a partir de três perspetivas: (1) revisão enquanto alteração efetiva e, por isso, observável, no texto; (2)

revisão como parte do processo de escrita com o objetivo de procurar melhorar o texto já escrito e (3) revisão como componente de controlo da produção escrita. Começou por ser tida como tarefa simples, a ocorrer no final do processo de escrita, até que a pesquisa a veio mostrar como operação assaz complexa.

Temporalidade do processo de revisão

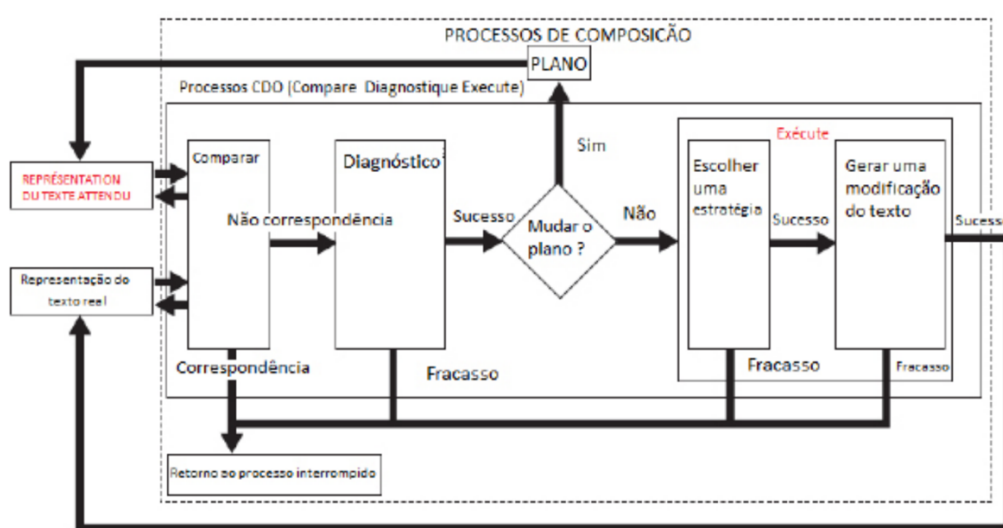
Muito embora não tivesse sido o primeiro que descreveu o processo de revisão, o modelo de Hayes e Flower (1980; Flower & Hayes, 1981) é reconhecido como o precursor de todos os outros que foram propostos a seguir (Heurley, 2010). Nele, o processo de escrita desdobra-se, como já referido, em três componentes básicas ou macroprocessos – planificação, textualização e revisão – regulados por um quarto processo de controlo, o monitor, neste caso o professor. A terceira destas componentes corresponde à revisão, descrita como etapa que envolve a leitura e edição do texto já produzido. Desde a publicação do modelo de Hayes e Flower (1980; Flower & Hayes, 1981) que a revisão de texto constitui um campo de investigação por excelência que, de início, lhe conferia o estatuto de um subprocesso do processo mais vasto de escrita. Entretanto, à medida que novos dados empíricos foram emergindo e surgindo mais métodos estudo, reconhece-se cada vez mais que a revisão pode realmente ocorrer em qualquer momento do processo de escrita. As relações temporais entre a revisão e os outros subprocessos da escrita agrupar-se-ão em três categorias: pré-textual, em linha e diferida. A revisão pré-textual afeta intenções, planos ou representações mentais do texto antes do subprocesso de textualização. Integrada neste subprocesso, a revisão em linha envolve as modificações que vão sendo realizadas durante a revisão de uma palavra ou grupo de palavras à medida que se escreve.

Texto imaginado e texto material

Baseados no modelo processual de escrita de Hayes e Flower (1980; Flower & Hayes, 1981), foram propostos modelos de revisão mais elaborados que a descrevem como avaliação e modificação mais avançadas do texto e dos planos, com vista a satisfazer os objetivos do escritor. Muitos deles se relacionam ou surgiram da visão de resolução de problemas de escrita de Flower e Hayes (1981). Exemplos de modelos de revisão são os desenvolvidos por Scardamalia e Bereiter (1983), Flower e colegas (1986), Hayes e

colegas (1987), Hayes (1996) e Butterfield e colegas (1996) (Galbraith & Torrance, 2004; Heurley, 2010). Scardamalia e Bereiter (1983, 1985), por exemplo, procuraram representar o caráter recursivo da revisão. Expandiram, para isso, o processo de avaliação e revisão sugerido por Hayes e Flower (1980; Flower & Hayes, 1981). Desenvolveram, então, uma etapa de planejamento de comparar, diagnosticar e operar (*Compare, Diagnose, Operate* – CDO) (Figura 6).

Figura 6 – Modelo do processo *Compare Diagnose Operate* de Scardamalia e Bereiter (1983)



Fonte: Heurley (2010, p. 130).

Esta etapa descreve as componentes e a organização de um subprocesso de produção escrita que os autores creem estar frequentemente implicado na revisão de um texto. Partiram do pressuposto de que, em vez de ler o texto efetivamente grafado, a maioria dos escritores lê uma versão mental do que planeava escrever. Teorizaram, assim, que, quando reveem, os escritores começam por comparar o texto mental ao texto escrito. Durante esta comparação, diagnosticam o que desejam alterar e consideram opções de revisão. A fim de fazerem corresponder o texto escrito à construção mental desse texto, operam, finalmente, no enunciado as alterações necessárias. Segundo o CDO, a revisão assemelha-se a um “anel de retroação”, acionado sempre que uma incongruência entre duas representações mentais armazenadas na memória é detetada, a saber, entre o texto escrito e o texto esperado (Heurley, 2010, p. 130).

Leitura e revisão

Procurando responder ao repto de explicar os processos cognitivos da revisão, Flower et al. (1986) e Hayes et al. (1987) incluíram, nos seus modelos, dois novos subestágios que tentam representar os trajetos cognitivos percorridos durante a avaliação e a revisão. Um desses subestágios abrange os processos a envolverem as ações de ler para avaliar; selecionar uma estratégia e executar a revisão. O outro inclui o conhecimento, compreendendo definição da tarefa, critérios de planificação e produção do texto, a representação do problema e os procedimentos de revisão. Conhecimento e intenções do escritor incluem-se, pela primeira vez, num modelo cognitivo. Os processos básicos contidos na compreensão leitura assemelham-se aos que ocorrem na produção escrita. Na produção escrita, este modelo de situação coincidirá com a modelação mental da situação que se quer textualizar. Adicionalmente, o processo de escrita passa também pela visualização do conteúdo e pela sua estruturação de forma lógica e coerente.

Hayes et al. (1987) explicam que, durante a revisão, o escritor lê o texto escrito no sentido de avaliar se ele vai ou não ao encontro do propósito pretendido, isto é, se se adequa às suas intenções e/ou à proposta de escrita, que inclui eventuais referências, convenções, normas editoriais, por exemplo, entre muitos outros cenários possíveis. Quando lê, ativa, então, a sua capacidade de diagnóstico e, diante da deteção de um problema, opta pela estratégia de correção que lhe parece mais conveniente.

Conhecimento prévio do escritor

Compreender um texto implica ativar a memória para integrar a informação nova com a informação prévia. Paralelamente, a revisão textual requer a atualização dos conhecimentos e expectativas em vista de informações emergentes. Assim, os modelos de escrita cognitiva enfatizam o papel significativo do conhecimento prévio no processo de escrita. Este conhecimento é frequentemente adquirido através da leitura e da experiência direta, que inclui, entre outras, as dimensões micro- e macroestrutural, o conhecimento temático acerca de que se escreve, o conhecimento de género e/ou da estrutura típica dos textos dentro desse domínio temático e, mais abrangentemente, o conhecimento geral. Flower et al. (1986) colocam em relevo a dimensão do conhecimento do escritor armazenado na memória de longo prazo. Para eles, duas são

as sendas estratégicas pelas quais o escritor habitualmente envereda: detetar e reescrever ou diagnosticar e rever. Reescrever é uma opção aparentemente mais simples para endereçar um texto com problemas profundos. Exatamente por isso, é escolhida com frequência por escritores inexperientes. Porém, ao implicar a composição de texto novo, pode a reescrita sobrecarregar a memória operativa com nova planificação e textualização. Quanto mais complexo for o texto a (re)escrever, maior o sobrepeso. Em alternativa à reescrita, a revisão exige conhecimento prévio. Amiúde, os alunos confundem conhecimento prévio com experiência pessoal. Há diferenças entre os dois. O primeiro advém da informação que se obtém de fontes externas, como livros, filmes, televisão, imprensa e demais comunicação social, interação social e tudo o mais que possibilite a absorção de informação “em segunda mão”. Já a experiência pessoal corresponde à informação adquirida através da experiência direta. Um exemplo dessa experiência direta, relevante para o processo de revisão, coincide, precisamente, com a experiência conseguida através hábitos de treino da própria revisão. A capacidade de rever textos melhora com a escolaridade.

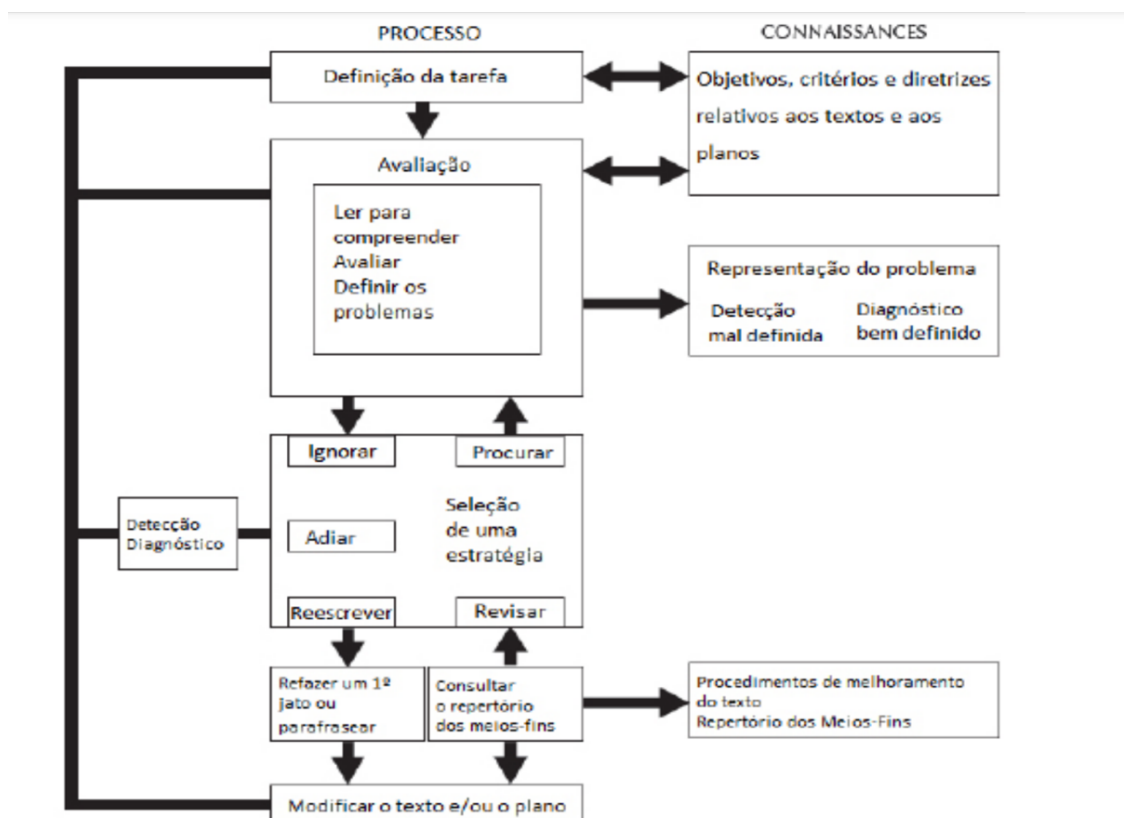
Ao guiar os alunos numa utilização mais proativa dos seus conhecimentos prévios durante o processo de revisão, algumas técnicas e ferramentas de ensino melhoram a metacognição e a autoeficácia cabais à boa prossecução da tarefa. As grelhas de revisão, por exemplo, orientam os alunos na análise das etapas da revisão de texto, fornecendo-lhes *feedback* formativo que os coloca no caminho da compreensão e da autonomização de como e quando incorporar o conhecimento prévio nas suas revisões.

2.3.1.1. Hayes et al. (1987)

Flower et al. (1986) e Hayes (1987) propuseram modelos de revisão que descrevem os processos cognitivos envolvidos no ato de rever um texto, especificando o seu funcionamento: definição da tarefa, deteção e diagnóstico de problemas colocados pelo texto, seleção de estratégias de resolução. Em contraste com o CDO de Scardamalia e Bereiter (1983), o modelo de Hayes et al. (1987) foi especificamente concebido para descrever o processo de revisão no âmbito da produção escrita (Heurley, 2010). O modelo de revisão proposto por Hayes et al. (1987) vem integrar o modelo mais vasto do processo de escrita de Flower e Hayes (1981; Hayes e Flower, 1980). Enfatiza os

processos cognitivos envolvidos na escrita, com um foco particular na natureza e função da revisão (Hayes, 2004) (Figura 7).

Figura 7 – Modelo do processo de revisão de Hayes, Flower, Schriver, Stratman e Carey (1987)



Fonte: Heurley (2010, p. 132).

Este modelo encerra duas componentes: o processo de revisão em si mesmo, que compreende a leitura para avaliar, a seleção de estratégias e a execução da revisão, e os conhecimentos, que intervêm no supramencionado processo e que abrangem a definição da tarefa, critérios de planificação e de definição de géneros textuais, a representação do problema e os procedimentos de revisão (Hayes et al., 1987).

Hayes et al. (1987) descrevem a revisão como um processo estratégico e adaptativo de natureza iterativa. Isto significa que os escritores reveem os seus textos continuamente, procedendo a alterações fundamentadas em *feedback* e em novos discernimentos. Para os autores, a revisão não constitui uma atividade única. É, antes, um processo recursivo que toma lugar ao longo da atividade de escrita. Esta abordagem iterativa auxilia no refinamento e na melhoria da qualidade do texto.

O modelo de Hayes et al. (1987) apresenta aplicações práticas em ambientes educacionais, onde pode ser utilizado para desenvolver métodos eficazes de instrução e avaliação da escrita. Realça a importância de aprender a rever como competência fundamental ao desenvolvimento da escrita, sendo que as estratégias de revisão eficazes podem repercutir-se significativamente no desempenho e sucesso da escrita dos alunos. Ao compreender os processos cognitivos e a natureza iterativa da revisão, podem os educadores apoiar melhor os alunos no aperfeiçoamento das suas competências de escrita.

A principal função da revisão é melhorar o texto escrito, abordando vários níveis de texto, incorporando processos cognitivos como a detecção, diagnóstico e correção de erros, cruciais para identificar e abordar problemas no texto. A revisão é, aqui, considerada como atividade intencional e estratégica do escritor, desde logo porque é ele quem escolhe rever ou não. Considera, para isso, os seus objetivos, o progresso do texto e o conhecimento prévio do tema, da linguagem e da escrita do texto, entre outros. Os autores propõem que, durante a leitura do texto produzido, detete ou diagnostique o escritor algum problema, escolherá, consoante a relevância deste, entre cinco estratégias, a saber:

1. ignora-o, se, para ele, o problema tiver pouca importância ou, pelo contrário, o achar de resolução assaz complexa;
2. adia a sua resolução;
3. investiga-o no próprio texto, na memória, etc.;
4. procede à revisão, alterando o texto o mínimo possível;
5. reescreve-o parcial ou totalmente, procurando, em todo o caso, conservar a integridade da ideia original.

O modelo inclui taxonomias de revisão, que servem de ferramentas metodológicas para analisar o impacto das revisões no texto escrito, categorizando-a com base em várias dimensões: ação, orientação, localização e domínio (Hayes et al., 1987).

Quatro categorias de modificações podem ser, de acordo com Hayes et al. (1987), distinguidas na revisão ou reescrita, consoante:

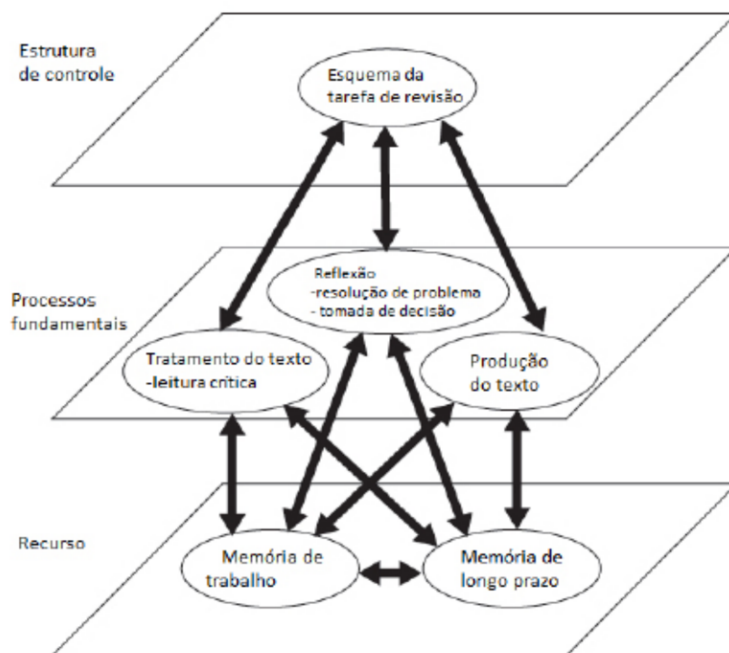
1. o tipo de operações realizadas: adição, supressão, movimentação, substituição de palavras, grupos de palavras ou frases; modificação de uma parte mais ou menos importante do texto);
2. o nível linguístico afetado por essas modificações (micro ou macroestrutural);
3. a localização no texto dos passos afetados: início, meio ou fim;
4. a fase da escrita: planificação, rascunho, versão final ou fase de revisão.

Hayes et al. (1987) destacam, neste modelo, a natureza iterativa da revisão, em que os escritores refinam repetidamente os seus textos através de múltiplos ciclos de edição e *feedback*. Mostram, assim, a importância de se abordar, em meio escolar, os aspetos cognitivos da revisão e o impacto das revisões na qualidade do trabalho escrito, para apoiar o ensino da escrita, como corrobora a evidência empírica.

2.3.1.2. Hayes (1996)

Reconhecendo à revisão uma natureza mais elaborada, o modelo de Hayes (1996) procura melhorar e clarificar os modelos de Hayes e Flower (1980; Flower & Hayes, 1981) e de Hayes et al. (1987) (Heurley, 2010). Enquanto os anteriores se concentravam, sobretudo, na natureza e função da revisão dentro do processo de escrita, enfatizando o impacto das revisões no texto final, o modelo de revisão de Hayes (1996) integra uma visão mais abrangente dos processos cognitivos envolvidos na escrita, incluindo o planeamento, a edição e a revisão, considerando a revisão um processo a afetar o conhecimento do escritor e a qualidade do texto produzido. (Figura 8).

Figura 8 – Modelo do processo de revisão de Hayes (1996)



Fonte: Heurley (2010, p. 134).

Hayes (1996) coloca em evidência as atividades cognitivas envolvidas na revisão, como avaliar o texto, detetar problemas e proceder a alterações para o melhorar. Descrevendo-a como atividade complexa e recursiva, para Hayes (1996), a revisão orienta-se para um objetivo, a melhoria do texto, e é este que vai determinar em que momento devem os subprocessos ser postos em ação e por que ordem. Aqui, a revisão não é tratada como componente básica do processo de escrita, mas antes como composto dos processos mais básicos de reflexão (o equivalente ao planeamento. O subprocesso de revisão dá lugar à interpretação do texto. Apresenta um subprocesso de controlo, subdividido em dois subprocessos: leitura e edição. A principal característica da interpretação de texto durante a revisão é que não corresponde meramente a ler para compreender. Trata-se de ler para identificar problemas no texto. Consiste, assim, na identificação de problemas em textos já formulados e na modificação desses textos ou planos com vista a remediar tais problemas.

2.3.2. Revisão textual em meio escolar

Em si mesma um processo, a revisão de texto mostra-se essencial não só para a correção de erros linguísticos, mas também para a melhoria da coerência, coesão e clareza do texto. É um exercício crítico que ativa uma reflexão profunda no ato de escrever. Este subcapítulo destaca a importância do processo de revisão de texto na didática da produção escrita, as etapas envolvidas e as implicações para o desenvolvimento das competências textuais. Sumariamente, a revisão compreende a comparação e o confronto abstratos de, pelo menos, duas representações: “o texto existente, já escrito ou não, e o texto pretendido” (Carvalho, 2001c, p. 76).

Assim, a escrita é, como explicam Pereira e Cardoso (2013, p. 47), “um processo recursivo de operações que não objetivam, apenas, a expressão de um pensamento já claro, mas a construção do próprio pensamento”. Já a revisão significa fazer qualquer alteração em qualquer ponto desse processo. “A revisão vai sendo levada a cabo ao longo do processo escritural”, podendo, de acordo com os autores, “assumir a forma de reescritas diversas e sucessivas planificações” (L. A. Pereira & Cardoso, 2013, p. 47).

A prática da revisão mostra-se particularmente relevante em contexto educativo, em fase de desenvolvimento das habilidades de escrita. Ao envolverem-se ativamente no processo de revisão, os alunos consciencializam-se dos elementos constituintes de um texto bem escrito, da estrutura e organização ao uso correto e adequado da gramática e vocabulário. Quando integrada de forma sistemática no ensino da escrita, a revisão pode ampliar a percepção crítica e promover a competência textual. Não se limita à superfície de um texto, ou a melhoramentos de ordem cosmética, passíveis de serem inteiramente trabalhados “dentro do espaço retórico”. Compreende a avaliação do texto e potenciais “intervenções de aperfeiçoamento, ao nível da frase e do todo” (L. A. Pereira & Cardoso, 2013, p. 47). “Implica a comparação do texto real com uma representação mental, a do texto ideal, adequado aos objectivos da comunicação e ao seu destinatário” (Carvalho, 2003, p. 123). Ao reverem os próprios textos, os alunos não só melhoram a sua qualidade geral, mas desenvolvem um entendimento mais profundo do processo de escrita. Porque a revisão encerra “múltiplas manobras [...] que exigem motivação e esforço” (Baptista et al., 2011, p. 18), na aula de língua materna, pode a

didática do processo de revisão de texto distribuir-se por várias etapas, cada uma com um foco específico, ora no contexto de produção, ora na gramática da frase e do texto, praticadas por meio de um conjunto de atividades. Embora estas etapas variem, geralmente incluem revisão global – ao nível da macroestrutura –, revisão local – incidente sobre a microestrutura –, revisão linguística e revisão final.

A revisão linguística concentra-se na deteção e correção de erros gramaticais, ortográficos e de pontuação. Erros linguísticos distraem o leitor e prejudicam a compreensão da mensagem. É, nesta fase de edição, recomendável a utilização de ferramentas e recursos de correção.

Apesar dos benefícios evidentes da revisão de texto em aula, esta coloca a ambos, aluno e professor, alguns desafios, que incluem a resistência à revisão, a falta de habilidades de revisão e a dificuldade em avaliar a qualidade da revisão:

Muitos estudantes percebem a revisão como acessória e, por isso, prescindível. Raramente reveem, realça Carvalho (2001c, p. 76), por se encontrarem demasiado absorvidos pelas atividades de produção textual, para as quais canalizam “todos os recursos cognitivos disponíveis”. Uma tal resistência impõe-se como obstáculo a um desenvolvimento mais pleno da competência escrita. Em contexto educativo, parece evidente que se traduz, pois, imperioso o reconhecimento da revisão enquanto constituinte do processo de escrita, através de um investimento sistemático em estratégias para o seu ensino-aprendizagem explícito. Ao lado da resistência à revisão, outro desafio significativo passa pela falta de habilidades de revisão entre os estudantes, dado que ainda “não dispõem dos conhecimentos de carácter retórico e da capacidade mental exigida pelas tarefas inerentes à revisão” (Carvalho, 2001c, pp. 76–77). Rever um texto de forma eficaz convoca a mobilização de um manancial de competências que inclui, entre outras, identificar e corrigir eventuais erros, avaliar a coesão e a coerência, aferir a adequação discursiva (ao tipo e género textuais, ao objetivo, ao leitor, etc.) e o estilo. Mostra-se necessária a assunção de uma atitude crítica diante do próprio texto, o que, sem treino, é mais complexo. Os escritores inexperientes dependem muito do conhecimento já reunido na memória ou transmitido através de atividades pedagógico-didáticas orientadas pelo professor em formatos prontos para apresentação escrita.

Para ajudar os alunos a superar dificuldades, podem os professores introduzir, em aula, estratégias de revisão promotoras da autonomia, como listas de verificação da revisão – ou *checklists* –, leitura em voz alta, *feedback* e revisão por pares.

Avaliar a qualidade da revisão de um texto nem sempre é fácil: se uma revisão foi eficaz ou se o texto melhorou significativamente. A avaliação da revisão de texto traduz-se num processo complexo, ao envolver a análise das mudanças feitas no texto, bem assim uma compreensão mais profunda das intenções do escritor. Para isso, faz-se útil que os professores forneçam *feedback* específico e pormenorizado sobre a atividade de revisão e não tanto apenas sobre o resultado textual imediato.

Com o avanço tecnológico, surgem muitas ferramentas digitais para apoiar a revisão de texto, capazes de fornecer sugestões automáticas de correção gramatical, identificar repetições e propor melhorias estilísticas, potencialmente valiosas para o processo de escrita. *Softwares* concebidos para verificar, entre outros aspetos, a ortografia, a gramática, a pontuação ou a fluência constituem recursos de revisão passíveis de ajudar melhorar a forma como o usuário convoca conhecimento relevante para a tarefa. Facilitam “atender a aspetos normalmente ignorados ou tratados superficialmente sem que isso se traduza numa maior sobrecarga dos mecanismos cognitivos que processam a informação” (Carvalho, 2019, p. 251). Importa, no entanto, que os estudantes sejam ensinados a usar essas ferramentas de forma crítica, reconhecendo que elas não substituem o julgamento humano. Fornecer aos alunos ferramentas de revisão pode ser uma maneira eficaz de garantir que se concentram nos elementos mais importantes do texto durante a revisão. Podem estas servir como orientação, ao incluir itens relacionados com a estrutura do texto, coerência, coesão, gramática, ortografia e estilo.

A revisão não só melhora a qualidade dos textos, como promove uma aprendizagem mais profunda e significativa. Ao aprender a rever, o aluno beneficia de *feedback* dos leitores, aprende a autoavaliar-se e descobre novas formas de resolver problemas comuns de escrita. Quando os estudantes se envolvem ativamente na revisão, são chamados à reflexão no conteúdo e na forma do que escreveram, estimulando um maior entendimento do tema e o desenvolvimento de competências críticas e analíticas. A prática da revisão de texto deve, portanto, considerar-se não apenas um passo final no

processo de escrita, antes uma oportunidade contínua de aprendizagem e aperfeiçoamento. Ao adotar uma abordagem reflexiva e crítica da revisão, os estudantes podem, mais do que melhorar a qualidade dos seus textos, crescer como pensadores e comunicadores eficazes. Embora o processo de revisão possa apresentar desafios, como a resistência dos alunos e a dificuldade em avaliar a qualidade da revisão, estratégias como a revisão por pares, o uso de ferramentas digitais e o incentivo à reescrita podem ajudar a superá-los. Crê-se, então, fundamental que a revisão integre, de forma sistemática e concertada, o ensino da escrita.

2.3.2.1. Revisão colaborativa

A revisão por pares é uma atividade em que os alunos reveem os textos uns dos outros. Além de fomentar um ambiente de colaboração e partilha, passível de motivar os estudantes para a aprendizagem, oferece-lhes vantagens de treino e expansão de competências gerais de escrita; a oportunidade de receberem *feedback* a partir diferentes perspetivas e a possibilidade de aprenderem ao avaliar o trabalho dos colegas (Cho & MacArthur, 2011): O envolvimento na revisão por pares promove capacidades de produção escrita do próprio revisor (Cho & MacArthur, 2011).

2.3.2.1.1. Interação colaborativa

No cenário educacional contemporâneo, tem a interação colaborativa sido reconhecida como uma abordagem pedagógica essencial, promovendo não só o desenvolvimento cognitivo, como também o crescimento social e emocional dos estudantes. Baseada na partilha de conhecimentos e na construção conjunta de saberes, esta metodologia visa preparar os alunos para a vida em sociedade, onde a cooperação e a interdependência são fundamentais. Neste contexto, a interação colaborativa emerge como ferramenta poderosa para enfrentar os desafios educativos do século XXI, promovendo um ambiente de aprendizagem ativo e participativo (Bruffee, 1999).

A interação colaborativa pode ser definida como um processo em que os participantes trabalham em conjunto para alcançar um objetivo comum, partilhando responsabilidades e contribuindo com diferentes perspetivas. Este tipo de interação vai além da simples divisão de tarefas, implicando um envolvimento profundo de todos os

membros do grupo, que devem comunicar, negociar e construir conhecimento de forma coletiva. Vigotsky, um dos mais influentes vultos na compreensão da aprendizagem colaborativa, destacou a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo ele, o desenvolvimento cognitivo ocorre através da internalização das atividades que originalmente realizadas em colaboração com os outros (Vygotsky, 1978, p. 57). Desta forma, a interação colaborativa não é apenas um meio de transmitir conhecimento, mas um processo fundamental para o desenvolvimento intelectual.

A interação colaborativa promove competências sociais essenciais, como a comunicação, a empatia, a resolução de conflitos e a capacidade de trabalhar em equipa. Ao participar em atividades colaborativas, os alunos aprendem a respeitar diferentes pontos de vista, a negociar soluções e a apoiar os colegas, habilidades fundamentais tanto no ambiente escolar quanto na vida adulta.

A colaboração pode aumentar motivação dos alunos, uma vez que a interação com os colegas e o sentimento de pertença a um grupo incentivam a participação ativa. O apoio mútuo entre os membros do grupo cria um ambiente de aprendizagem mais estimulante e menos intimidante, o que pode ser especialmente benéfico para alunos que enfrentam dificuldades académicas ou que têm baixa autoestima. Através da discussão e da partilha de ideias, os alunos expõem-se a diferentes perspetivas e estratégias de resolução de problemas, o que enriquece o seu entendimento e promove a retenção de conhecimentos. Além disso, o *feedback* imediato que os alunos recebem dos colegas durante a colaboração ajuda-os a identificar e corrigir erros mais rapidamente.

Alguns docentes habituados a outros métodos de ensino podem sentir-se desconfortáveis com a dinâmica de sala de aula mais fluida e menos controlável que a colaboração exige.

Outro repto é a desigualdade de participação entre os alunos nos grupos de trabalho colaborativo. Em muitos casos, alguns podem assumir a maior parte da responsabilidade, enquanto outros adotam uma postura mais passiva, o que compromete a eficácia da colaboração. Para mitigar este problema, é essencial que os

professores monitorizem de perto a dinâmica dos grupos e intervenham quando necessário para garantir uma participação equitativa.

Avaliar o desempenho dos alunos em atividades colaborativas poderá revelar-se também desafiante, uma vez que a colaboração envolve trabalho individual e coletivo. A avaliação justa deve considerar a contribuição de cada aluno para o grupo, o que é complexo de medir de forma objetiva.

Para maximizar os benefícios da interação colaborativa e superar os desafios associados, há várias estratégias a adotar pelos educadores. Entre as mais eficazes estão a formação de grupos heterogêneos, a definição clara de objetivos e responsabilidades e a utilização de tecnologias de apoio à colaboração. A formação de grupos heterogêneos, que incluem alunos com diferentes níveis de habilidade e experiências, por exemplo, pode tornar mais fértil a interação colaborativa ao promover a diversidade de perspectivas e a aprendizagem mútua. Alunos mais fortes podem ajudar os colegas com mais dificuldades, o que beneficia ambos os grupos.

A definição clara de objetivos e responsabilidades é crucial para o sucesso da colaboração. Os alunos devem compreender o que se espera deles, tanto individualmente quanto como parte do grupo. Isso inclui o estabelecimento de papéis específicos dentro do grupo, como líder, secretário ou revisor, para garantir que todos os membros tenham uma função ativa.

A interação colaborativa é uma abordagem pedagógica que oferece numerosos benefícios no contexto educativo, desde o incremento de habilidades sociais ao aprimoramento da aprendizagem. A sua efetiva implementação requer, contudo, uma mudança de mentalidade por parte dos educadores, bem como estratégias cuidadosamente planeadas para superar desafios, como a desigualdade de participação e a avaliação justa do desempenho. Ao promover a colaboração entre os alunos, os educadores não só estão a melhorar o seu desempenho académico, mas também a prepará-los para o futuro, onde a capacidade de trabalhar em equipa e de interagir eficazmente será cada vez mais valorizada.

2.3.2.1.2. Revisão por pares

A revisão por pares é uma atividade em que os alunos reveem os textos uns dos outros. Além de fomentar um ambiente de colaboração e partilha, passível de motivar os estudantes para a aprendizagem, oferece-lhes vantagens de treino e expansão de competências gerais de escrita; a oportunidade de receberem *feedback* a partir diferentes perspetivas e a possibilidade de aprenderem ao avaliar o trabalho dos colegas. Em comparação com o esforço individual, o trabalho de revisão colaborativo impacta positivamente a qualidade das revisões de texto. Embora associada a um envolvimento pessoal profundo com o texto e ao cultivo de capacidades como a automotivação e autoavaliação, a revisão individual é uma tarefa solitária. Já a revisão colaborativa de textos é um método de fornecimento de *feedback* recíproco que geralmente melhora tanto a eficiência quanto a precisão do resultado. A abordagem colaborativa vem ainda aportar benefícios socioemocionais e afetivos, fomentando habilidades sociais na partilha de responsabilidades, distribuição de tarefas ou combinação de diversas perspetivas.

Especialmente se praticada de forma consistente, constitui-se numa ferramenta pedagógica valiosa, passível de melhorar as competências de revisão, através, por exemplo, do *feedback* específico a encorajar práticas reflexivas. O julgamento avaliativo, o pensamento crítico e as competências de colaboração por elas propiciadas são transferíveis entre disciplinas e profissões. Oferecendo frequentemente múltiplas fontes de *feedback*, podem as práticas colaborativas ocasionar revisões mais abrangentes. Incentivam a conversa metacognitiva, auxiliam os alunos na regulação, monitorização e avaliação dos seus processos cognitivos, o que lhes permite ponderar estratégias em conjunto e operar mudanças informadas.

Avaliar o *feedback* ajuda os alunos a julgar não só o trabalho dos seus colegas, como o seu próprio. O envolvimento na revisão por pares promove, pois, capacidades de produção escrita do próprio revisor. Nesta atividade, ao serem chamados a comentar os escritos dos colegas, os alunos ativam processos cognitivos de resolução de problemas que compreendem deteção, diagnóstico e geração de soluções. A heteroavaliação proporciona-lhes, assim, a prática adequada das competências cabais à melhoria da

própria escrita. Ao mostrar-se, por vezes, mais fácil identificar problemas nos textos de outrem, a revisão por pares poderá, até, aportar mais benefícios do que a autoavaliação, ou a revisão do próprio texto. Enquanto reveem os vários textos dos colegas, os alunos ficam, ainda, expostos a uma variedade de qualidades de escrita, o que progressivamente os auxiliará no reconhecimento de que fatores importam à compreensão.

A emissão e receção de *feedback* entre pares favorece a independência, a autonomia, a autorregulação e a autoeficácia. Benefícios de aprendizagem diversos resultam da receção e da produção de *feedback*. Trata-se de processo reflexivo que estimula a interiorização de critérios reaplicáveis para uma escrita de qualidade. Além de fomentar um ambiente de aprendizagem mais produtivo, interativo e amplo e enriquecido por uma diversidade de contributos, promove sentimentos positivos e o envolvimento nas atividades; concorre para a construção de redes de apoio e contribui para a satisfação geral e uma maior autoconfiança nas capacidades de escrita.

A eficácia desta estratégia pode ser melhorada através da formação e da utilização de orientações estruturadas que ajudem os alunos a fornecer um *feedback* mais significativo e prático. A formação em critérios de avaliação específicos e o apoio são essenciais para maximizar os benefícios da revisão por pares, incluindo disponibilizar aos alunos instrução sobre como fornecer e interpretar *feedback*, o ensino de critérios de avaliação específicos e a realização de sessões de prática colaborativa. Adicionalmente, estimular a construção de sentido do *feedback* por parte dos alunos pode melhorar a absorção futura de *feedback* e reduzir a probabilidade de cometer novos erros durante as revisões (Philippakos, 2017; Wichmann et al., 2015).

Amiúde, os métodos tradicionais falham em captar todas as dimensões do processo de escrita. Fornecer *feedback* eficaz é crucial, mas desafiante, em vista da dificuldade em equilibrar o *feedback* sumativo e o formativo. Os professores sentem-se frequentemente pouco preparados e sem confiança tanto no ensino como na avaliação da escrita e esta falta de confiança pode tornar o processo de avaliação mais custoso e menos eficaz. Por outro lado, a capacidade dos alunos para perceber e utilizar o *feedback* varia, sendo que alguns podem não o compreender ou implementar

totalmente. Podem os alunos considerar, por vezes, o *feedback* confuso ou de difícil interpretação. Deve, por isso, o *feedback* ser encarado como uma atividade social e dialogante que promove a interação entre emissores e recetores, com vista a ajudá-los a exteriorizar pensamentos e a interiorizar o *feedback*.

Fatores motivacionais podem associar-se, contudo, a uma certa preferência pelo *feedback* dos pares, por eventualmente se sentirem menos obrigados a aceitar todos os comentários, levando-os a avaliar criticamente a utilidade deles.

Ao lado do *feedback* construtivo e da autoavaliação, a autorreflexão é crítica à didática do processo de escrita, ajudando os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda das suas competências e dos seus processos de aprendizagem. O envolvimento na autorreflexão possibilita-lhes transcender repertórios de conhecimento prévio em direção a uma compreensão mais profunda da escrita como um processo de construção de significado.

No ensino da escrita e da revisão textual, listas de verificação correspondem a facilitadores processuais que visam uniformizar, agilizar e melhorar o processo de *feedback* na aprendizagem e na avaliação. Materializam-se num plano de ação explícito que oferece orientações estruturadas, “passo a passo”, seguindo critérios específicos a cumprir nas produções escritas, o que reduz a subjetividade no processo de avaliação, ao ajudar o escrevente a compreender o que é esperado da tarefa e como pode melhorar o seu desempenho e resultados. Funcionam ainda como “lembretes” desses passos, reduzindo a carga cognitiva. Podem especificamente destacar competências e áreas da escrita, como a gramática, a estrutura, o conteúdo ou o estilo, contribuindo para um *feedback* direcionado. Um estudo mostrou que, com a ajuda de listas de verificação, os alunos reconhecem a importância de compreender a estrutura de um texto bem escrito mesmo antes de efetuarem as próprias produções. Trata-se de ferramenta aplicável a todas as etapas processuais da escrita ou da revisão textual, passível de utilização individual ou coletiva, como em contextos de auto e de heteroavaliação ou em atividades de escrita e revisão colaborativas, promovendo o trabalho autorregulado, incentivando a autorreflexão metacognitiva e a apropriação das aprendizagens. Em atividades de revisão por pares, guiam os alunos na emissão de

feedback estruturado e construtivo. Além de simplificar e tornar mais equitativa a avaliação, ainda agiliza o seu processo, fornecendo ao docente referências rápidas sobre o que procurar na escrita dos alunos, por exemplo, tendências ou padrões de erro, o que vem informar futuras instruções. Permite-lhe, por outro lado, dividir o processo escritural em componentes didáticas mais circunscritas e geríveis, facilitando um *feedback* mais imediato e acionável no momento. Ao aluno, seguir uma lista de verificação ajuda-o a tornar-se mais consciente dos seus pontos fortes e proporciona-lhe poder, desde logo, concentrar-se nas áreas que carecem de mais atenção. Uma utilização consistente de listas de verificação propicia, em geral, um acompanhamento mais pleno de progressos e necessidades.

No seguimento da minha opção pelo trabalho colaborativo, refleti em como poderia criar uma atividade de revisão textual com o objetivo de ajudar a turma a aperfeiçoar os seus textos de opinião e que, simultaneamente, a incentivasse a desenvolver o sentido crítico e autonomia. Optei por uma atividade principal em que um texto de opinião de um aluno seria comentado por um colega num registo escrito, fomentando a entreajuda.

2.4. Escrita de género

Ler e escrever envolvem fazer parte ativa da comunicação verbal humana. Embora se mostre imperiosa para se aprender a escrever com destreza, a prática da escrita, por si só, não basta. O conhecimento de género traduz-se num repertório pessoal de respostas adequadas a situações recorrentes. Para que se aproprie desse complexo repertório e o domine, faz-se necessário ao aprendente expandir saberes específicos das particularidades dos géneros. Práticas concertadas de escrita de género afastam da ideia falaciosa de a atividade da escrita resultar “espontânea, torrencial, marcada por uma originalidade radical (ou até pela extravagância)” (Fonseca, 1992, p. 248). Escrever equivale a uma tarefa cognitiva complexa e qualquer pessoa, mesmo um escritor proficiente, diante da necessidade e/ou da obrigação de escrever algum género textual, depara com “indecisões e reformulações” (Martins & Jorge, 2021, p. 45). “A aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto” (Niza

et al., 2011, p. 8). Os gêneros textuais correspondem a estruturas retóricas dinâmicas. Gênero é uma noção comum nos domínios da retórica e da literatura e o seu estudo sistemático ter-se-á, porventura, iniciado pela mão de Bakhtin (2003), cuja posição se pode sintetizar no seguinte:

1. cada esfera de troca desenvolve tipos de enunciados relativamente estáveis: os gêneros;
2. três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo e construção composicional;
3. a escolha de um gênero determina-se pela esfera, pelas necessidades do tema, pelo conjunto de interlocutores, pelo significado e pela intenção do enunciadador (Bakhtin, 2003, cit. por Schneuwly, 1998, p. 159).

Partindo da teoria bakhtiniana, os autores identificaram três dimensões essenciais que definem todos os gêneros, a saber:

1. “os conteúdos que são (se tornam) dizíveis através dele;
2. a estrutura particular (comunicativa) dos textos pertencentes ao gênero;
3. configurações específicas de unidades linguísticas, traços distintivos da posição enunciativa do falante e dos conjuntos particulares de sequências textuais e tipos discursivos que formam a sua estrutura” (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1996, p. 58, tradução livre).

Já Berkenkotter e Huckin (2016, p. 4) investigaram da literatura e apuraram cinco princípios constituintes de um quadro teórico do gênero, a saber:

1. Dinamismo: os gêneros correspondem a formas retóricas dinâmicas desenvolvidas em resposta a situações recorrentes, para dar estabilidade à experiência e conferir-lhe coerência e significado. Os gêneros mudam continuamente em resposta às necessidades sociocognitivas dos utilizadores.
2. Situação. O conhecimento que se tem dos gêneros deriva e insere-se na participação em atividades comunicativas da vida diária e profissional de cada um. Constitui, assim, uma forma de “cognição situada” que

permanece em desenvolvimento, a par da participação em atividades do meio cultural.

3. Forma e conteúdo. O conhecimento do género compreende tanto a forma quanto o conteúdo e inclui uma noção de que este se apropria a um propósito específico, a uma dada situação e a um momento particular.
4. Dualidade da Estrutura. Ao apoiar-se em regras de género para participar em atividades profissionais, o sujeito forma estruturas nesse contexto e, simultaneamente, reproduz essas estruturas.
5. Participação na comunidade. As convenções de género indiciam as normas, a epistemologia, a ideologia e a ontologia social de uma comunidade discursiva.

Compreender e aplicar os géneros de comunicação escrita mostra-se essencial ao sucesso académico e profissional. Em qualquer área do saber, equivalem os géneros aos vetores de comunicação entre, por exemplo, académicos, cientistas e respetivos pares.

Em Portugal, para o domínio da escrita, o documento orientador do Ministério da Educação, Aprendizagens Essenciais, perspetiva que, no final do ensino secundário, os alunos atingiram “níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos”(DGE, 2018, p. 3).

2.4.1. Escrita argumentativa

Ao longo do percurso escolar e académico, a escrita argumentativa ocupa um lugar charneira na formação das estruturas de conhecimento e sua expressão. De acordo com as Aprendizagens Essenciais, no 12.º ano, cabe à aula da disciplina de Português o estímulo de uma competência da escrita “que inclua obrigatoriamente saber escrever textos de natureza expositiva e argumentativa” (DGE, 2018, p. 4). A capacidade de síntese textual e a capacidade de exposição de temas de modo planificado e coerente favorecem a construção de saberes transdisciplinares. No secundário, completam o desenvolvimento da expressão escrita os géneros apreciação crítica e texto de opinião. Constitui objetivo geral para este ciclo de estudos a produção de textos gradualmente

mais complexos em diferentes géneros, com finalidades diversas e em situações de comunicação distintas, mostrando o aluno um domínio apropriado da língua e das técnicas de escrita.

O texto argumentativo “é gerado a partir da colocação de um problema (uma questão ou problema que divide opiniões e desencadeia pontos de vista diferentes ou divergentes)”, explica Sónia Valente Rodrigues (2015, p. 397), “e assenta numa situação argumentativa aberta por uma dúvida (um porquê) que dá origem a um processo argumentativo [...]”. Por contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o treino da capacidade de articular ideias de forma clara e persuasiva, este género é das formas de comunicação escrita mais importantes em contexto educacional. Logo, o ensino da escrita argumentativa ocupa um lugar de destaque nos currículos escolares portugueses, particularmente no ensino secundário. A estrutura do texto argumentativo é fundamental à eficácia da comunicação. Uma boa estruturação textual irá auxiliar o leitor a seguir o raciocínio do autor e a compreender as suas ideias. Tradicionalmente, apresenta três partes principais: introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, o autor apresenta o tema a discutir e a tese ou ponto de vista a defender. Estabelece, aqui, o tom do texto e prepara o leitor para os argumentos que se seguirão. Como salienta Rodrigues (2015, p. 38), “a introdução deve ser clara e direta, fornecendo ao leitor uma visão geral do assunto e da posição do autor”.

O desenvolvimento expõe os argumentos que sustentam a tese, organizados de forma lógica e coerente, permitindo ao leitor seguir o raciocínio do autor sem dificuldades. É comum que o autor utilize evidências, exemplos e referências para apoiar os seus argumentos e que inclua a refutação de argumentos contrários, demonstrativa da sua capacidade de considerar diferentes perspetivas e de reforçar a sua posição. Segundo Sousa e Fernandes (2013, p. 123), “um bom desenvolvimento deve equilibrar a apresentação de argumentos com a refutação de contra-argumentos, garantindo que o leitor tenha uma visão completa do debate”.

A conclusão encerra o texto, recapitulando os principais argumentos apresentados e reforçando a tese defendida. Nela, o autor deve explicitar o seu posicionamento final, procurando assegurar que o leitor tenha uma compreensão clara da sua perspetiva.

Refere Silva (2011, p. 89) que “a conclusão deve não só resumir os pontos principais do texto, mas também oferecer uma reflexão final que convida o leitor a pensar mais profundamente sobre o tema”.

O texto argumentativo encerra várias funções no contexto educacional e social. Na vida em sociedade, a capacidade de influenciar a opinião pública mostra-se cada vez mais valorizada. De acordo com Rodrigues (2015, p. 39), “a escrita argumentativa prepara os alunos não só para o sucesso académico, mas também para a participação ativa na vida pública, onde a capacidade de defender ideias de forma convincente é fundamental”.

No contexto do ensino secundário em Portugal, o Programa de Português destaca a escrita argumentativa como competência-chave a desenvolver ao longo dos três anos (DGE, 2018). Exercícios e provas que incluem a produção de textos argumentativos incentivam os alunos a melhorar habilidades de escrita e a capacidade de pensar criticamente sobre os temas em discussão. Muitos têm dificuldades em organizar as suas ideias e em selecionar os argumentos mais relevantes para apoiar a sua tese. Como assinalam Sousa e Fernandes (2013, p. 124), “a falta de clareza e de organização é um dos problemas mais comuns na escrita argumentativa, o que compromete a eficácia da argumentação”. Outro desafio significativo passa pela avaliação da escrita argumentativa. A avaliação deste género resulta, amiúde, subjetiva. Para mitigar este problema, traduz-se essencial que os professores disponham de critérios de avaliação bem definidos e que mantenham consistência na sua aplicação. A formação contínua dos professores em técnicas de avaliação da escrita é, aliás, fundamental para garantir a justiça e a precisão na avaliação dos textos argumentativos dos alunos (Rodrigues, 2015).

Para superar os desafios associados à produção de textos argumentativos, várias estratégias podem ser adotadas tanto pelos professores como pelos alunos. Uma das estratégias mais eficazes equivale à prática regular da escrita argumentativa. Através dela, podem os alunos familiarizar-se com a estrutura e as técnicas de argumentação, o que os ajudará a desenvolver habilidades de escrita. Outra é o ensino explícito de técnicas de argumentação, como identificar e utilizar diferentes tipos de argumentos, a saber: argumentos de autoridade, de causa e efeito, e de exemplo. Cumpre, ainda, que

aprendam a refutar contra-argumentos de forma eficaz, o que fortalece a argumentação. Como afirmam Sousa e Fernandes (2013, p. 125), “ensinar técnicas de argumentação é crucial para ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de construir argumentos sólidos e persuasivos”. Finalmente, a revisão e a edição dos textos constituem etapas fundamentais no processo de escrita argumentativa. Os alunos devem ser encorajados a rever os seus textos, a identificar falhas na argumentação e a proceder às necessárias correções. Este processo não só melhora a qualidade dos textos, como estimula os alunos para repensarem criticamente a sua própria escrita (Sousa & Fernandes, 2013). Ao investir no desenvolvimento das habilidades de escrita argumentativa dos alunos, estão os educadores a prepará-los para a exigência do ensino superior e para o exercício de uma cidadania mais plena e responsável.

3. Estudo Empírico

Este capítulo compreende três secções, a saber: metodologia científica e ferramentas de recolha e análise de dados; plano de ação, desdobrado em três ciclos de investigação, e reflexões. Primeiro, explica-se a metodologia de investigação adotada, os instrumentos e o procedimento. Descrevem-se, depois, as sequências didáticas. Por fim, apresenta-se uma reflexão sobre o trabalho realizado.

3.1. Metodologia científica e ferramentas de recolha e análise de dados

A pesquisa que se apresenta neste relatório de prática de ensino supervisionada, desenvolvida no âmbito do estágio pedagógico integrado no segundo ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, resulta de uma investigação-ação, prosseguida junto de uma turma de 12.º ano do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. No âmbito da metodologia de investigação, a pergunta formulada correspondeu a “poderá um processo de revisão textual promotor da interação e cooperação ajudar a aperfeiçoar textos de opinião?”, contemplando os objetivos de (i) aferir a proficiência escrita dos alunos; (ii) planificar e operacionalizar atividades colaborativas de revisão textual e (iii) observar e refletir nos efeitos dessas atividades didáticas. Seguiu, para tal, a metodologia de investigação-ação, por ser uma estratégia investigativa essencial à formação docente.

A investigação-ação combina ação e reflexão num processo cíclico de planeamento, ação, observação e reflexão, no sentido de melhorar a prática e resolver problemas concretos.

Distinguem-na características únicas que a tornam adequada à investigação educativa. É, em primeiro lugar, colaborativa, promovendo um sentido de propriedade e compromisso para com o processo de mudança, ao envolver os professores na análise sistemática das próprias práticas com o objetivo de melhorar a sua eficácia. Além de contextual e situada, concentrada na especificidade de contextos particulares, é flexível, ajustando-se para responder de forma mais criativa, relevante e eficaz à mudança. Tem como vantagem a capacidade de fomentar a mudança reflexiva continuada, informada por evidências. A reformulação e melhoria constantes das práticas que a investigação-ação propicia promovem uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuo. Outra vantagem é o empoderamento dos participantes, essencial a uma cultura escolar colaborativa e inclusiva, ao promover agência e responsabilidade na resolução dos próprios problemas.

A investigação-ação não está isenta de desafios. Um é o equilíbrio na dualidade dos papéis de investigador e praticante, passível de tensões, quando os resultados são inesperados ou surgem conflitos de interesses. Outro repto passa pela recolha e análise de dados. Ao ser aberta e interpretativa, tornar-se-á mais complexa e sujeita a vieses. A validação dos resultados e a garantia de rigor metodológico assentam, pois, numa reflexão crítica. A reflexão facilita, ainda, a aprendizagem organizacional, permitindo que *insights* individuais se traduzam em melhorias coletivas. Representa, por tudo isto, uma abordagem poderosa para a transformação da prática educativa; promissora para a criação de ambientes de aprendizagem mais eficazes e inclusivos e valiosa, ao promover práticas pedagógicas mais conscientes, informadas e adaptáveis às necessidades em constante mudança. No projeto atual, dificuldades significativas na produção escrita de textos de opinião foram identificadas na turma. Seriam atribuíveis, em grande parte, à falta de treino na aplicação oportuna de marcas de género específicas. Para as procurar ultrapassar, foram discutidas várias propostas de

intervenção com a orientadora do estágio durante a preparação de cada ciclo de investigação-ação. Neste relatório, serão descritas as estratégias implementadas, relatados os procedimentos e analisados os resultados deste investimento.

A recolha de dados envolve a utilização de métodos sistemáticos para obter informações relevantes que respondam às questões de investigação. Existem diversas estratégias e técnicas para recolher dados, que podem ser quantitativas ou qualitativas, dependendo do objetivo e do tipo de estudo. Questionários com escalas de Likert, por exemplo, permitem avaliar atitudes e percepções dos participantes de forma sistemática e comparável. Seguindo um paradigma qualitativo, a análise temática ajuda a identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados, abordagem particularmente útil em estudos em que o objetivo passa por compreender as experiências individuais e as percepções dos participantes. A recolha e análise de dados seguiu um paradigma misto, envolvendo a integração de resultados quantitativos e qualitativos. Ao combinar a força das abordagens quantitativas e qualitativas, a integração de dados em métodos mistos permite uma compreensão mais completa dos fenómenos em estudo. Teve, assim, esta abordagem o propósito de facilitar a validação cruzada dos resultados e o desenvolvimento de conclusões mais robustas.

Ao longo dos ciclos de investigação, é fundamental que o docente-investigador recolha dados sobre os efeitos das suas intervenções para que possa, depois, analisar, mais objetiva e eficazmente, os impactos da sua prática educativa. De início, a professora estagiária colheu dados do inquérito respondido pela turma participante, que analisou estatisticamente. As aulas lecionadas pela professora orientadora foram objeto de observação direta e as informações decorrentes, relativas a atitudes e participações dos alunos, anotadas no diário do investigador. Ao longo da prática letiva, utilizou-se este mesmo método, com vista a auxiliar na identificação de novos problemas e na ponderação de ações alternativas para os resolver, a empregar no ciclo de investigação subsequente. No projeto, aqui, detalhado, foi possível realizar três ciclos de investigação-ação, com a finalidade didática de desenvolver a competência escrita dos alunos da turma do 12.º ano, através de atividades de leitura e revisão.

Escrever é comunicar, participar, construir... corresponde a um canal privilegiado da expressão e interpretação artístico-criativa; um meio de representação do concreto e de coisificação do abstrato, sejam ideias, pensamentos ou emoções, entre muitas outras possibilidades. E constitui-se, também, numa das vias de acesso e divulgação do conhecimento. É, ela própria, conhecimento, processo e produto do saber. Saber expressar-se por escrito convoca um conjunto de competências muito próximas às solicitadas pela compreensão da leitura e de diversas formas combináveis também com a compreensão e produção oral. Assim, antes de iniciar a minha prática letiva, a minha observação de aulas permitiu que me tivesse podido acercar do contexto real em que irei intervir. Cedo percebi que os alunos não tinham hábitos de revisão e que apresentavam muitas dificuldades na escrita. Quando lhes perguntei acerca de que estratégias gostariam de ver dinamizadas em aula, a maioria apontou para as que envolviam a interação e, todavia, fiquei a saber que nunca tinham efetuado trabalhos de grupo na aula da disciplina de língua materna. Por isso, para ensinar os alunos a escrever, munindo-os das ferramentas e nelas os adestrando para que prossigam sozinhos, é preciso encontrar um denominador comum entre as especificidades das situações de escrita das turmas reais. Será este denominador passível da geração, em aula, de situações gerais que permitam a replicabilidade do ensino e a transferência para novas situações as aprendizagens que extravasam os espaços letivos. Decidi, então, canalizar esforços para procurar ajudar os alunos a contactarem com o exercício da revisão e, simultaneamente, a experimentarem rever, em grupo, os textos uns dos outros. Porque a escrita advém de um processo interativamente construído entre o autor e o seu público-alvo (Amor, 2006), a pedagogia explorará a difícil empresa de procurar conectar o texto a quem o lê. Rever implica, assim, procurar a compreensão do que se escreveu. Coincide com uma interação imaginada em que o escritor momentaneamente se vai desligando de tudo o que sabe e queria contar, mas que pode não ter conseguido verbalizar por escrito, e se transfere para o lado ocupado pelo leitor. Não é fácil. Em aula, uma estratégia promotora desta capacidade de transferência corresponde à revisão colaborativa. Avaliando o texto do par, o aluno aprende a reconhecer melhor que fatores importarão à compreensão escrita. Desenvolve,

também, habilidades interacionais que beneficiam o colega destinatário de *feedback* e ainda se revelam cabais ao aperfeiçoamento da própria escrita. Cada contexto de aprendizagem da escrita inclui, na sua multidimensionalidade, aspetos socioafetivos e relacionais dos alunos, devendo a pedagogia da escrita considerar, ao lado do carácter mais espontâneo da escrita, as dinâmicas pessoais e interpessoais. Antevi, desta forma, os potenciais benefícios da experiência de revisão por pares, depositando a tónica na interação aluno-aluno, no estímulo da solidariedade nos processos de aprendizagem e no profícuo confronto de opiniões ou na negociação de *feedback* que daqui derivará e que me parecem valiosos. Sei, contudo, da dificuldade que representa, para o professor, conseguir colocar os alunos a trabalhar em grupo. Um dos problemas a tornarem os grupos disfuncionais é a ausência de suporte. Acredito, pois, na vantagem de agrupar alunos com diferentes níveis de proficiência, para que os mais inexperientes encontrem, nos seus pares mais destros, incentivo para aprenderem e, sobretudo estes, ocasião de desenvolverem um sentido de entreaajuda, enquanto primeiro passo para se consolidarem, deste modo, redes de apoio à escrita. Ao passo que as avaliações pontuais, como os testes sumativos, medem conhecimentos circunscritos a um tópico, observar as dinâmicas dos alunos a trabalharem em colaboração, a interagirem, propicia ao professor poder apurar discernimentos sobre os processos de construção de sentido e de aplicação dos conhecimentos que vão adquirindo. Porque avaliar o domínio de conteúdos difere substancialmente de se buscar aferir a sua efetiva compreensão e operacionalização, interpretar o como os alunos pensam informa, mais do que quaisquer outros dados colhidos em aula, o design de projetos para atividades futuras.

Para esta sequência de atividades (Figuras 9 e 10), pensei, assim, em criar um modelo de avaliação para o processo de revisão, estruturado em redor de uma lista de verificação, mas que também outorgue aos alunos o registo de observações sobre os textos dos pares, com vista a uma maior liberdade de expressão, fomentando momentos de discussão. Poderão, assim, os pares oferecer uma perspetiva pessoal crítica enquanto leitores, identificando, por exemplo, falhas na compreensibilidade dos textos ou passos a requererem um maior desenvolvimento. Tudo isto conflui, como novos discernimentos, para autorreflexão do escritor que desejo promover. No

processo escritural pedagógico, o *feedback* de autorreflexão envolve a avaliação crítica, por parte dos alunos, das próprias experiências de escrita e de aprendizagem, o que os incentiva a identificar os seus pontos fortes e fracos, a compreender como realizam as aprendizagens e a tomar decisões informadas para melhorar competências.

Figura 9 – Projeto de intervenção letiva

Cenário real	
Conteúdos	- Literacia de género - Revisão como processo - Aspetos do trabalho colaborativo
Destinatários	Alunos do 12.º ano.
Diagnóstico	- Necessidades específicas - Inconsistências no conhecimento de género (não distinguem uma apreciação crítica de um texto de opinião) - Dificuldades em distribuir tarefas em grupo - Falta de treino no processo de revisão (não sabem como rever estrategicamente os textos que escrevem; percebem a revisão como etapa da escrita destinada somente à correção de erros linguísticos) - Necessidades gerais - Falta de proficiência escrita (alguns erros de ortografia, de sintaxe e pontuação, etc.) - Tendência à desconcentração - Dispersão do foco da aula - Uso de linguagem informal - Poucos hábitos de efetuar trabalhos de casa
Preferências	Abordagens didáticas envolvendo a interação alunos-alunos e alunos-professora
Estratégia pedagógico-didática	Aplicação de modelo de avaliação que guie os alunos no processo de revisão
Procedimento	- Trabalho de grupo ou a pares - Assunção de responsabilidades - Distribuição de tarefas - Tomada coletiva de decisões - Resolução concertada de conflitos
Objetivo geral	Promover o trabalho colaborativo entre alunos com níveis de proficiência assimétricos
Objetivos operativos/ tarefas	- Encorajar o registo de observações sobre os textos - Propiciar o <i>feedback</i> recíproco - Reservar tempo à autorreflexão
Duração	- Quatro sessões de 50 minutos - Três trabalhos de casa

Figura 10 – Planificação da sequência de atividades didáticas

Conceitos	Materiais	Procedimentos	Ações/ Critérios de Avaliação	Atitudes
<i>Os alunos...</i>				
Género textual (texto de opinião)	Ficha formativa de marcas de género: texto de opinião	Aprofundam conhecimentos sobre marcas específicas do género ↓	Reconhecem a revisão como processo Acercam-se dos objetivos das atividades Identificam e empregam elementos micro- e macroestruturais	Têm vontade de aprender com os pares Perseguem objetivos conjuntos
Elementos constitutivos do texto de opinião	Texto de exemplo	Planificam e textualizam ao encontro dos objetivos da atividade ↓	específicos do género: exemplos, evidências, organização, conectores, dêixis e outras formas morfosintáticas, etc.	Reconhecem o mérito dos pares
Trabalho colaborativo	Lista de verificação	Auto e heteroavaliam as produções escritas ↓	Efetuem leituras críticas Consideram parâmetros de revisão	Aceitam o erro como aprendizagem
Revisão de texto	Papel e lápis/ caneta	Emitem e recebem <i>feedback</i> ↓	Avaliam com objetividade e isenção Emitem e recebem <i>feedback</i> de forma construtiva	Valorizam a entreaajuda
		Autorrefletem nos textos em vista do <i>feedback</i> recebido ↓	Disponibilizam-se para aprender e melhorar	
		Reveem ou retextualizam ↓		
		Partilham versões finais ↓		
		Refletem e comentam em conjunto		

Ferramentas como a lista de verificação ajudam a controlar e a organizar as atividades em grupo, o que é particularmente útil quando os alunos ainda não têm habilidades de trabalho colaborativo. A natureza estruturada deste tipo de instrumentos apoia o estabelecimento de regras de interação pelo docente. Orienta a distribuição de tarefas e a gestão do tempo. Ao conferir, por outro lado, respaldo à tomada de decisões pelos pares e legitimidade ao *feedback* que é emitido, previne conflitos e nivela as

responsabilidades. No seguimento da opção pelo trabalho colaborativo, projeto, aqui, uma sequência didática de atividades de escrita e de revisão textual para ajudar os alunos a aprenderem formas de aperfeiçoar os seus textos de opinião e que, simultaneamente, os incite para o sentido crítico.

Descrição da sequência de atividades:

Textualização individual

Na primeira de quatro sessões de 50 minutos, os alunos são consciencializados para a utilidade da revisão textual e aprendem que esta é, como a escrita, um processo igualmente importante para a qualidade dos textos. São sensibilizados para a noção de género e da influência que esta convenção pode ter na revisão. A partir de exposição da professora e da observação de quadro-síntese, consolidam conhecimentos a respeito das principais características do género texto de opinião. Colocam dúvidas oralmente. Observam um texto de exemplo e são chamados à participação oral. Discutem as marcas de género aí presentes. Nesta sessão e nas três seguintes, é-lhes apresentada a atividade de escrita individual de um texto de opinião e de subsequente revisão por pares desse texto produzido. São previamente instruídos nas regras do trabalho colaborativo e em como devem proceder na atividade. Em todas as sessões de atividades, a textualização versa temas ou tópicos abordados em aula, através da leitura e interpretação de textos literários, bem como do estabelecimento de associações temáticas entre estes e outros textos verbais e não-verbais. Os alunos escrevem os seus textos.

Revisão por pares

São depois agrupados pares ou grupos de três elementos. Cada um revê o texto do colega, com o apoio de uma lista de verificação, que inclui vários parâmetros de avaliação (Figura 11). A resposta é fechada: numa escala, os alunos assinalam cada parâmetro com um X. O guião da lista de verificação compreende ainda uma caixa de texto, em que cada um é convidado a deixar observações, por escrito, relativas ao texto do par. Recebem instruções para que preencham esse espaço com comentários e sugestões. Trocam *feedback* entre eles e a professora. Autoavaliam os textos em vista do *feedback* recebido. Discutem e ponderam estratégias em conjunto para poderem

operar mudanças informadas. Tomam a decisão de rever ou reescrever as suas produções. Debruçam-se sobre isso. Preenchem depois outra lista de verificação destinada à autoavaliação das produções revistas ou reescritas, que contém parâmetros que devem ser assinalados, numa escala (Figura 12). Partilham resultados com a turma e a professora. Os textos são lidos em voz alta pelos respetivos autores. Todos os enunciados são entregues à professora. Como trabalho para casa, é-lhes pedida a textualização individual sobre novo tema. Os textos produzidos são objeto de igual atividade na sessão seguinte e assim por diante ao longo das restantes sessões.

Figura 11 – Parâmetros de verificação por pares

Lista de verificação

Parâmetro A: Género Textual

1. Explícita o seu ponto de vista;
2. Fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos;
3. Ilustra cada um dos argumentos com, pelo menos, um exemplo;
4. Formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida;
5. Produz um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).

Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação. Trata o tema proposto sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando:

1. a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes;
2. a progressão da informação de forma coerente;
3. o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa.

Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais.

1. Apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente;
2. Marca, corretamente, os parágrafos;
3. Utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica;
4. Mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas;
5. Estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.

Parâmetro D: Correção linguística.

1. Usou verbos, predominantemente, no presente do indicativo;
2. Utilizou adequadamente os sinais auxiliares de escrita e os sinais de pontuação;
3. Apresentou um texto sem erros ortográficos.

Observações:

Figura 12 – Parâmetro de autoavaliação

TEMA <i>Respeitei o tema do texto, pois todo o conteúdo escrito faz alusão a este.</i>
INFORMAÇÃO <i>Utilizei informação ampla e diversificada, com eficácia argumentativa;</i> • Coerência <i>Produzi um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade;</i> • Definição de pontos de vista <i>Defini claramente o meu ponto de vista;</i> • Fundamentação da perspectiva adotada <i>Fundamentei a perspectiva adotada com, pelo menos, dois argumentos, distintos e pertinentes, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo significativo.</i>
ESTRUTURA E COESÃO <i>Redigi um texto estruturado, que reflete uma planificação e evidencia um bom domínio dos mecanismos de coesão textual;</i> • Estrutura <i>Apresentei um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), individualizadas, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente;</i> • Marcação de parágrafos <i>Marquei corretamente os parágrafos;</i> • Mecanismos de coesão <i>Utilizei, com adequação, conectores diversificados e outros mecanismos de coesão textual.</i>
REGISTO DE LÍNGUA <i>Fiz um uso correto do registo de língua adequado ao texto.</i>
RECURSOS DE LÍNGUA (léxico, estilo, pontuação...) <i>Usei com intencionalidade recursos da língua expressivos e adequados (repertório lexical variado e pertinente, figuras de estilo, pontuação...).</i>

São várias as convenções a modelarem os textos. Algumas dessas convenções equivalem aos vários tipos e géneros, que trazem desafios à escrita e, consequentemente, à revisão. As características específicas do género influenciam o processo de revisão.

Se a eficácia da comunicação deriva muito da habilidade do escritor de conseguir conectar o seu produto escrito ao leitor (Amor, 2006), no caso particular do texto de opinião, uma mudança de perspectiva é inerente às capacidades analíticas de sustentação e defesa de ideias, por forma a que o autor se adiante, no próprio texto, a eventuais contra-argumentações. Assim, o escritor que é experiente procura observar

de fora o seu texto. A revisão por pares, que é realizada por um colega com um nível de proficiência que, embora assimétrico, é equiparável, beneficia ambos os aprendizes, que assumem funções de escritores e leitores-revisores dos textos uns dos outros. Juntos, mobilizam competências e adestram-se na autonomização desta útil inversão de papéis. O par apoia a comunicação ao representar a audiência hipotética que vai estar sensível, por exemplo, a se a mensagem do texto conseguiu ser transmitida, se resultou inteligível ou se foi ao encontro do propósito da tarefa proposta em aula, entre outras possibilidades.

Este projeto de sequência didática de revisão de texto de opinião surge continuamente da minha preocupação em desenvolver, na aula de língua materna, hábitos e técnicas de revisão, expandindo capacidades de leitura crítica e de resolução de problemas. É, também, o resultado de uma reflexão permanente sobre a importância das competências sociais e habilidades de trabalho colaborativo. O design das atividades compreende as seguintes características:

Pretende situar os alunos num contexto social real, definido por textos através dos quais expressarão opiniões, que incluem uma finalidade explícita (a expressão de opinião acerca de temas estudados em aula), um contexto definido (que será a arbitragem dos pares) e com um público-alvo imaginado (que corresponderá a qualquer pessoa que lesse os textos, mas que, neste caso, consiste na turma e na professora).

O projeto reúne objetos de aprendizagem definidos nas metas curriculares: conhecimento de género, revisão de texto, trabalho colaborativo e expressão escrita sobre temas de pertinência social veiculados pela literatura, as outras artes, meios de comunicação, interação social, entre outros. Além disso, os conteúdos temáticos, objetos de aprendizagem e de escrita, serão explicitamente abordados, previamente às tarefas de produção textual, através de leitura de textos literários e da escuta e/ou visionamento de documentos em suportes audiovisuais diversos e subsequente discussão oral.

Chamar os alunos para que se envolvam e empenhem nas atividades consubstancia-se no ponto de partida para a unidade didática. Parece-me de suma relevância um

investimento, a tomar lugar logo numa fase inicial, em captar e prender a atenção da turma e em nutrir a sua motivação para participar nas aprendizagens. Depois de um processo de negociação entre professora e alunos, chegar-se-á a um compromisso conjunto de trabalho a decorrer em aula e a realizar também em casa.

A preocupação com conteúdos da linguagem será global, valorizando-se a expressão linguística na sua totalidade, muito embora, dentro desta estrutura global, os projetos de escrita possibilitem uma reflexão simultânea e sistemática, e um trabalho de exercício sobre outros conteúdos específicos: seja a literacia de género, a revisão como processo ou aspetos do trabalho colaborativo. Creio que a aprendizagem destes conteúdos não se deve sobrepor à tarefa global de escrita e da revisão.

O trabalho será realizado a pares ou em pequenos grupos e a partilha entre os alunos e entre estes e a professora é permitida e incentivada. Servirá a interação como auxílio e meio de aprendizagem, mas não só: a interação é uma aprendizagem social em si mesma.

A sequenciação de tarefas supõe que o trabalho decorra durante a aula e também em casa, para se otimizar o tempo disponível. Adicionalmente, atividades sequenciais ocasionam que a textualização e a revisão sejam percebidas pelos alunos como processos autotélicos e não tanto apenas como resultados. Julgo crucial fazer aprender que um texto resulta de um empreendimento pessoal recursivo que se pode estender no tempo, até que seja preciso ou assim se queira. Da mesma forma, o domínio de competências de escrita e revisão perfazem uma aprendizagem que é contínua e sempre passível de ser aperfeiçoada.

As sequências didáticas possibilitam que a professora acompanhe esta evolução inerente às aprendizagens e nelas intervenha com *feedback* que as facilite e valide, relembrando os alunos do significado do trabalho que se encontram a realizar. Revejo importante que, nestes processos, os alunos escrevam na aula, assim como que falem sobre isso, uns com os outros e com a professora, de modo que possam revalidar o propósito da tarefa, encontrar um maior apoio, encorajamento e sentido para as aprendizagens.

Procurei concretizar a sequência didática aqui projetada ao longo da minha prática letiva. Durante várias sessões, prossegui com o investimento no desenvolvimento estruturado do processo de revisão de texto de opinião por pares. Pude, assim, observar os alunos em processo de aprendizagem e autoavaliar o meu contributo, o que relatarei no capítulo seguinte.

3.2. Plano de ação

O plano de ação do projeto realizado durante o ano letivo 2022/2023 (Tabela 1) corresponde à lecionação de três ciclos supervisivos, realizados no segundo e terceiro períodos letivos.

Tabela 1 – Plano dos três ciclos de investigação-ação

	1.º ciclo de investigação-ação	2.º ciclo de investigação-ação	3.º ciclo de investigação-ação
Data de realização	1 e 6 de fevereiro.	8 e 12 de março.	26 e 30 de abril.
Duração (minutos)	100 minutos.	100 minutos.	100 minutos.
Temática	A conceção de heroísmo como um caminho árduo que implica sofrimento.	Emancipação e afirmação social da mulher.	O poder das palavras nas relações humanas.
Atividades realizadas	Apresentação das características de um texto de opinião; Análise de um texto exemplo; Produção escrita;	Apresentação oral de um trabalho de grupo sobre o conto “George”; Observação e comentários do vídeo “Beatriz Ângelo, a primeira mulher a votar em	Diálogo entre professora e alunos sobre a importância das palavras a partir do visionamento de um vídeo; Leitura e interpretação do

	Divisão da turma em pares para a revisão textual com o apoio de uma tabela; Partilha de <i>feedbacks</i> entre pares e realização de uma autoavaliação do texto produzido com o apoio de uma tabela.	Portugal” (com supressões) e relação com o conto “George”; Leitura e interpretação do último excerto do conto “George”; Produção escrita; Divisão da turma em pares para a revisão textual com o apoio de uma tabela; Partilha de <i>feedbacks</i> entre pares.	poema de Eugénio de Andrade “Agora as palavras”; Trabalho de casa: produção escrita; Divisão da turma em pares para a revisão textual com o apoio de uma tabela; Partilha de <i>feedbacks</i> entre pares; Resposta a inquérito relativo às atividades de revisão.
Modo de recolha de informação	Observação direta dos alunos e registo no diário do investigador; Análise documental dos textos produzidos, da tabela de revisão e da tabela de autoavaliação.	Observação direta dos alunos e registo no diário do investigador; Análise documental dos textos produzidos e da tabela de revisão.	Observação direta dos alunos e registo no diário do investigador; Análise documental dos textos produzidos e da tabela de revisão;

			Análise dos resultados do inquérito.
--	--	--	--------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

Nos subcapítulos subsequentes, serão descritas as atividades realizadas em cada ciclo de investigação, apresentados os dados recolhidos, bem como as reflexões por eles suscitadas.

3.2.1. Primeiro ciclo de investigação-ação

No primeiro ciclo de investigação-ação foram definidos os objetivos que constituem uma etapa central em qualquer processo de investigação-ação, pois orienta a planificação das atividades, organiza a recolha de dados e sustenta a reflexão crítica que emerge da prática pedagógica. No caso do primeiro ciclo realizado no âmbito deste estágio pedagógico, os objetivos foram delineados a partir de um diagnóstico inicial que evidenciou dificuldades significativas na produção escrita de textos de opinião por parte dos alunos de uma turma do 12.º ano. As debilidades mais visíveis relacionavam-se com a organização interna dos textos, a capacidade de argumentação fundamentada e a mobilização de estratégias de coesão e coerência textual.

Assim, tornou-se imperativo definir um conjunto de objetivos que respondessem, de forma direta e intencional, a estas fragilidades, mas que simultaneamente fossem consistentes com o enquadramento curricular e com as metas de aprendizagem estabelecidas para o ensino secundário. Nesse sentido, o primeiro ciclo assumiu uma dupla finalidade: melhorar a competência de escrita de textos de opinião e promover a consciência crítica e metacognitiva dos alunos através da revisão e da avaliação entre pares.

O objetivo geral do primeiro ciclo consistiu em promover o desenvolvimento da competência de escrita do texto de opinião nos alunos do 12.º ano, através da implementação de uma estratégia de revisão colaborativa e de avaliação entre pares,

de modo a favorecer a capacidade argumentativa, a clareza estrutural e a reflexão crítica sobre o processo de escrita.

Este objetivo encontra justificação em dois planos complementares:

1. Plano curricular – o texto de opinião integra o programa de Português do ensino secundário e constitui um género textual avaliado nos exames nacionais (Ministério da Educação, 2018, p. 45).
2. Plano formativo – o domínio do texto de opinião é fundamental para o exercício da cidadania, na medida em que potencia o pensamento crítico e a participação discursiva em debates públicos (Dolz & Schneuwly, 2004, p. 87).

A partir deste objetivo geral, formularam-se os seguintes objetivos específicos para orientar a intervenção:

1. Desenvolver a estrutura compositiva do texto de opinião, assegurando a presença clara de introdução, desenvolvimento e conclusão;
2. Aprimorar a pertinência e a fundamentação dos argumentos, incentivando a mobilização de exemplos concretos, referências culturais e raciocínios lógicos;
3. Melhorar a coesão e a coerência textual, com recurso adequado a conectores argumentativos e à progressão temática;
4. Promover a autonomia e a autorregulação da escrita, através da apropriação de critérios explícitos de avaliação;
5. Estimular a reflexão metacognitiva, incentivando os alunos a pensar sobre o que significa escrever bem um texto de opinião e sobre os seus próprios processos de escrita;
6. Valorizar a dimensão colaborativa da aprendizagem, implementando a prática de *feedback* entre pares como forma de desenvolvimento crítico e solidário.

Ao desenhar os objetivos do primeiro ciclo de investigação-ação, foi fundamental compreender que estes não podiam ser encarados como metas independentes ou

desconexas. Pelo contrário, funcionavam como elementos complementares de uma mesma estratégia pedagógica, articulando-se de modo a criar um percurso coerente de aprendizagem. Por exemplo, o desenvolvimento da estrutura compositiva (objetivo 1) estava intimamente ligado à melhoria da coesão e da coerência (objetivo 3). Um texto bem estruturado, com introdução, desenvolvimento e conclusão, exige também o domínio de mecanismos de ligação que assegurem a progressão lógica. Assim, enquanto os alunos eram levados a reconhecer as etapas essenciais de um texto de opinião, eram igualmente incentivados a usar conectores e articuladores discursivos para garantir a continuidade entre essas etapas.

De igual modo, a fundamentação dos argumentos (objetivo 2) articulava-se com a reflexão metacognitiva (objetivo 5). Ao serem convidados a pensar criticamente sobre a qualidade dos argumentos de um colega, os alunos acabavam por internalizar os critérios que tornavam um texto mais convincente. Este processo correspondia a um ciclo de aprendizagem: o aluno avaliador questionava a pertinência e a consistência da argumentação do outro, enquanto se consciencializava das fragilidades da sua própria escrita.

Finalmente, a promoção da autorregulação (objetivo 4) e a valorização da colaboração (objetivo 6) constituíam duas faces de uma mesma moeda. A prática de feedback entre pares foi concebida como uma estratégia coletiva, mas com implicações diretas no desenvolvimento individual: cada aluno, ao assumir um papel ativo na avaliação do outro, exercitava a capacidade de autorregular o seu próprio processo de escrita.

Deste modo, todos os objetivos convergiam para um eixo comum: transformar a escrita de uma atividade solitária, centrada no produto, para um processo colaborativo, autorreflexivo e em constante aperfeiçoamento.

O primeiro ciclo de investigação-ação que se relata realizou-se nos dias 1 e 6 de fevereiro de 2024 e distribuiu-se por dois blocos de 50 minutos. O conteúdo programático em estudo gravitou em torno dos poemas “D. Sebastião, Rei de Portugal”, “O Infante” e “Horizonte”, de Fernando Pessoa, *Mensagem*, uma das obras obrigatórias para o 12.º ano, como indicado nas “Aprendizagens Essenciais” (DGE, 2018). Num primeiro

momento, foi distribuído pelos alunos um caderno de apoio construído pela professora estagiária. Este incluía o material de trabalho para as aulas do 1.º ciclo de investigação-ação. Considerou-se, para tal, a possibilidade de os estudantes poderem não ter acesso a todos os textos necessários, facilitando-se, assim, a partilha de informação. Foram, também, utilizados meios técnicos de projeção fixa (diapositivos). As atividades, que convocavam um bom domínio da língua materna (aspetos lexicais, gramaticais, sociais e discursivos), procuraram mobilizar para o questionamento e reflexão no enunciado, propiciando a expressão pessoal e a criatividade. Com o apoio de uma apresentação em *PowerPoint*, pediu-se, então, aos alunos que identificassem as características de um texto de opinião, estabelecendo distinções relativas a outras tipologias e géneros textuais. Foi-lhes, depois, dado um texto de opinião, para que o analisassem à luz das informações previamente exploradas em aula e, por fim, produzissem um texto do mesmo género. Na última parte deste ciclo de investigação-ação, a professora estagiária designou os pares de trabalho. A escolha derivou, pois, da avaliação prévia das produções escritas realizadas no exercício diagnóstico no início do ano letivo. Tendo cada um dado erros diferentes, acreditou-se que poderiam, os dois elementos, entreajudar-se em diversos aspetos. Com o apoio de uma tabela, cada aluno analisou o texto produzido pelo seu par. Objetivou a atividade a revisão numa perspetiva colaborativa, com vista à promoção do incentivo mútuo no aperfeiçoamento da produção textual. Preconizam as “Aprendizagens Essenciais” (DGE, 2018) sobre o trabalho de grupo de correção de texto: deve o aluno ser capaz de elaborar uma “apreciação de textos produzidos pelo próprio [...] ou por colegas”.

Por fim, os alunos acederam aos respetivos textos, juntamente com a tabela preenchida pelo par revisor. Durante as atividades, foram registadas, no diário do investigador, notas referentes à observação do desempenho dos alunos.

Tabela 2 – Notas no diário do investigador – 1.º ciclo de investigação-ação

1 de fevereiro de 2024
- Os alunos não tiveram dificuldade em elencar algumas características do texto de opinião. Confundiram, no entanto, este género textual com a apreciação crítica; - A leitura de um texto de opinião ajudou-os a distinguir os dois géneros. A apresentação de diapositivos explicativos em <i>PowerPoint</i> veio, por seu lado, auxiliá-los no reconhecimento e identificação das marcas de um e do outro género. A maioria dos alunos participou nesta atividade; - Durante a produção escrita, os alunos sentiram dificuldades em compor a introdução do texto. Ao longo deste exercício, mostraram, progressivamente, mais facilidade em formar uma opinião. Não conseguiram, porém, apresentar mais do que um exemplo para sustentar a opinião, pedindo o auxílio da professora.
6 de fevereiro de 2024
- No início, os alunos manifestaram-se expectantes e agitados diante do trabalho a pares, por ser a primeira vez que se realizava na aula de língua materna. Talvez por isso, não atentaram nas instruções da atividade; - Durante a atividade de revisão, os alunos mostraram-se desinteressados, tendo trabalhado com excessiva rapidez, refletida, depois, em pouco cuidado no preenchimento da tabela; - Por fim, muitos não concordaram com a revisão efetuada pelo colega, o que lhes suscitou dúvidas no momento de autoavaliação.

Fonte: Elaboração própria.

A partir destas observações, verificou-se que:

- os alunos se apropriaram do conhecimento relativo a marcas de género, tendo sido capazes de as localizar, identificar e distinguir no enunciado de exemplo;

- os alunos não estavam habituados a trabalhar em pares definidos pela professora, tendo, alguns deles, revelado desconforto no momento da revisão;
- aquando da autoavaliação, os alunos deixaram transparecer dificuldade em reconhecer e aceitar os erros apontados.

Para complementar a informação colhida por observação direta das aulas lecionadas, elaborou-se uma análise documental dos textos produzidos, tabelas de revisão e conclusões geradas pela autoavaliação. Todavia, apenas catorze alunos de vinte entregaram os cadernos de apoio com os suprarreferidos documentos. Assim, só foi possível analisar os documentos de quatro pares ao longo dos ciclos de investigação.

Figura 6 – Tabela de revisão do primeiro ciclo de investigação-ação

Lista de verificação

Texto de: _____ Verificado por: _____
Coloca uma cruz (X) no quadrado que melhor se adequa à tua observação.
1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo totalmente

CrITÉRIOS	1	2	3	4
A. Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião): • explicita o seu ponto de vista; • fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos; • ilustra cada um dos argumentos com, pelo menos, um exemplo; • formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida; • produz um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).				
B. Trata o tema proposto sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando: • a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes; • a progressão da informação de forma coerente; • o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa.				
C. Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: • apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente; • marca, corretamente, os parágrafos; • utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica; • mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.				
D. O texto apresenta: • erro inequívoco de pontuação • erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro de translineação e uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula) • erro de morfologia • incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de uma obra • erro de sintaxe • impropriedade lexical				

Preenche a tabela.

Aspetos mais positivos:
Aspetos menos positivos:

Fonte: Elaboração própria.

Figura 7 – Tabela de autoavaliação do primeiro ciclo de investigação-ação

AUTOAVALIAÇÃO		Níveis de desempenho			
		I	S	B	MB
TEMA	Respeitei o tema do texto, pois todo o conteúdo escrito faz alusão a este.				
INFORMAÇÃO	Utilizei informação ampla e diversificada, com eficácia argumentativa;				
• Coerência	Produzi um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade;				
• Definição de pontos de vista	Defini claramente o meu ponto de vista;				
• Fundamentação da perspectiva adotada	Fundamentei a perspectiva adotada com, pelo menos, dois argumentos, distintos e pertinentes, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo significativo.				
ESTRUTURA E COESÃO	Redigi um texto estruturado, que reflete uma planificação e evidencia um bom domínio dos mecanismos de coesão textual;				
• Estrutura	Apresentei um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento, conclusão), individualizadas, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente;				
• Marcação de parágrafos	Marquei corretamente os parágrafos;				
• Mecanismos de coesão	Utilizei, com adequação, conectores diversificados e outros mecanismos de coesão textual.				
REGISTO DE LÍNGUA	Fiz uso correto do registo de língua adequado ao texto.				
RECURSOS DE LÍNGUA (léxico, estilo, pontuação...)	Usei com intencionalidade recursos da língua expressivos e adequados (repertório lexical variado e pertinente, figuras de estilo, pontuação...).				

Avaliação: **I** – Insuficiente; **S** – Suficiente; **B** – Bom; **MB** – Muito bom.

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 3 – Análise documental do Par 1 – 1.º ciclo de investigação-ação

Par 1	Produção escrita do aluno 1	Produção escrita do aluno 2
Tabela de revisão de texto	O aluno 2 concordou completamente nos critérios A, B e C. Discordou, contudo, no critério D. No espaço definido para os comentários, considerou positivo “Defende com vários argumentos o seu ponto de vista” e como menos positivo a ortografia: “Letra péssima! Tem de melhorar”.	O aluno 1 concordou completamente nos critérios A, B e C. No entanto, discordou totalmente no critério D. Na secção dos comentários, o aluno 1 destacou como aspeto positivo “o encadeamento de ideias” e como aspeto menos positivo a falta de exemplos: “Penso que seria pertinente fundamentar a opinião com mais exemplos”.
Tabela de autoavaliação	O aluno 1 autoavaliou-se em todos os aspetos com “Muito Bom”, à exceção dos recursos de língua em que se autoavaliou com “Bom”.	O aluno 2 autoavaliou-se em todos os aspetos com “Muito Bom”, à exceção da alínea relativa à informação “Utilizei informação ampla e diversificada, com eficácia argumentativa”, em que se autoavaliou com “Bom”.

Tabela 4 – Análise documental do Par 2 – 1.º ciclo de investigação-ação

Par 2	Produção escrita do aluno 1	Produção escrita do aluno 2
Tabela de revisão de texto	O aluno 2 concordou nos critérios A, B e C. Concordou totalmente no critério D. Posteriormente, revelou oralmente ter-se enganado, ao confundir os níveis apresentados. No espaço definido para os comentários, considerou positivo “Utilizou diversos conectores de forma acertada” e, como menos positivo, “Deveria argumentar melhor a sua opinião e explorar melhor o seu ponto de vista”.	O aluno 1 concordou com os critérios A, B e D. No entanto, discordou no critério C. Na secção dos comentários, o aluno 1 destacou como aspeto positivo “Apresenta bons argumentos relacionados com o tema” e menos positivo “O texto estava um pouco confuso, não usou de forma correta a vírgula e não cumpriu com o número de palavras pedido”.
Tabela de autoavaliação	O aluno 1 não conseguiu autoavaliar-se.	O aluno 2 autoavaliou-se em todos os aspetos com “Bom”, à exceção da estrutura, marcação de parágrafos e mecanismos de coesão, em que se autoavaliou com “Muito Bom”.

Tabela 5 – Análise documental do Par 3 – 1.º ciclo de investigação-ação

Par 3	Produção escrita do aluno 1	Produção escrita do aluno 2
Tabela de revisão de texto	O aluno 2 concordou totalmente nos critérios A, C e D. Concordou no critério B. No espaço definido para os comentários, considerou positivo “Apresenta um texto bem organizado e fundamenta bem a sua perspetiva” e menos positivo “Texto um pouco curto”.	O aluno 1 concordou com todos os critérios. Na secção dos comentários, sublinhou como aspeto positivo “Explicita muito bem o seu ponto de vista e dá exemplos adequados” e menos positivo “Não usa muitos recursos expressivos”.
Tabela de autoavaliação	O aluno 1 autoavaliou-se com “Muito Bom” em todos os aspetos, exceto na coerência, definição de pontos de vista, estrutura e coesão, registo de língua e recursos de língua, avaliados com “Bom”.	O aluno 2 autoavaliou-se com “Muito Bom” em todos os aspetos, à exceção da informação, coerência, estrutura e coesão, mecanismos de coesão, registo de língua e recursos de língua, a que atribuiu “Bom”.

Tabela 6 – Análise documental do Par 4 – 1.º ciclo de investigação-ação

Par 4	Produção escrita do aluno 1	Produção escrita do aluno 2
-------	-----------------------------	-----------------------------

Tabela de revisão de texto	O aluno 2 concordou totalmente nos critérios A, B e C. Concordou no critério D. No espaço definido para os comentários, considerou positivo “Discurso valorativo, argumentos bem fundamentados e bom domínio dos mecanismos de coesão textual” e menos positivo “Erros de ortografia”.	O aluno 1 concordou totalmente nos critérios A, C e D. Concordou no critério B. Na secção dos comentários, o aluno 1 destacou como aspetos positivos “Exemplos que retratam de forma correta o que é retratado; Utiliza diversos mecanismos de articulação interfrásica; Discurso valorativo” e menos positivo “Erros na utilização das vírgulas”.
Tabela de autoavaliação	O aluno 1 autoavaliou-se com “Muito Bom” em todos os aspetos, à exceção da informação, dos registos de língua e recursos de língua, classificados com “Bom”.	O aluno 2 autoavaliou-se com “Muito Bom” em todos os aspetos, exceto a coerência, definição de pontos de vista, registo de língua e recursos de língua, a que atribuiu “Bom”.

Os resultados evidenciaram o seguinte:

- os alunos não atentaram o suficiente nas indicações da atividade de revisão;
- faltou-lhes sentido crítico para fundamentarem as suas observações em ambos os aspetos, positivos e menos positivos;
- as opiniões dos pares não foram tidas em conta no momento da autoavaliação;

- dificuldades em localizar as falhas do par na tabela de observações, inviabilizando que o avaliado entendesse em que tinha errado na sua produção escrita.

O primeiro ciclo de investigação-ação foi concebido para responder às dificuldades diagnosticadas na turma e estruturado em torno de objetivos bem definidos. Contudo, a sua aplicação prática revelou algumas limitações que, por sua vez, geraram aprendizagens significativas para os ciclos subsequentes.

A atividade proposta — redação de um texto de opinião, seguida de avaliação entre pares através de uma tabela de critérios — foi considerada adequada para ocupar uma aula de 90 minutos, correspondendo ao ritmo de trabalho dos alunos. No entanto, um dos elementos introduzidos neste ciclo gerou maior dificuldade: a autoavaliação paralela. Para além da tabela preenchida pelo par, os próprios autores foram convidados a preencher uma segunda tabela, refletindo sobre o seu texto.

Embora o objetivo pedagógico fosse claro — fomentar a metacognição e incentivar a autorregulação —, a experiência revelou que trabalhar simultaneamente com duas tabelas de avaliação (a do par e a de autoavaliação) foi confuso para os alunos. Muitos não conseguiram distinguir o que deveria ser registado em cada uma, outros limitaram-se a repetir informações ou a comparar mecanicamente as duas avaliações, sem retirar daí aprendizagens significativas. Assim, este aspeto acabou por comprometer parcialmente a clareza dos objetivos iniciais, mostrando a necessidade de simplificação. Outra limitação observada foi a dificuldade dos alunos em fazer uma reflexão crítica aprofundada sobre os textos dos seus colegas. Apesar de a tabela prever uma secção de comentários qualitativos, muitos limitaram-se a reproduzir juízos vagos como “está bom” ou “falta mais desenvolvimento”, sem propor sugestões concretas de melhoria. Esta dificuldade pode ser explicada por dois fatores principais:

1. Falta de treino prévio – A turma estava pouco habituada a desempenhar o papel de avaliador crítico, o que exigia competências de leitura atenta, identificação de fragilidades e formulação de sugestões construtivas.

2. Desconforto inicial – Atribuir juízos críticos a colegas pode gerar insegurança, sobretudo em contextos em que prevalece uma cultura escolar mais centrada na avaliação do professor.

Apesar destas limitações, não se pode desvalorizar a importância do primeiro ciclo como etapa fundacional do processo. Os alunos compreenderam a estrutura da atividade: redigir, trocar textos, preencher a tabela, devolver ao autor. Este entendimento prático foi essencial para a evolução observada nos ciclos seguintes. Houve um primeiro contacto com critérios explícitos de avaliação, o que já representou uma mudança significativa em relação à percepção da escrita. A noção de escrita como processo começou a ser consolidada: ao receberem a tabela preenchida pelo colega, ainda que com comentários vagos, os alunos perceberam que o seu texto não era definitivo, mas passível de revisão e melhoria.

Assim, mesmo com algumas dificuldades, o primeiro ciclo cumpriu um papel essencial: criar as condições de base para que os ciclos seguintes pudessem alcançar níveis mais elevados de criticidade e colaboração.

3.2.2. Segundo ciclo de investigação-ação

A reflexão crítica realizada após o primeiro ciclo conduziu a dois ajustes pedagógicos fundamentais que redefiniram os objetivos para os ciclos seguintes:

1. Eliminação da tabela de autoavaliação – Reconhecendo que a sobreposição de tabelas gerava confusão, decidiu-se simplificar a atividade, concentrando a atenção apenas na avaliação feita pelo par. Esta alteração visou não eliminar a metacognição, mas promovê-la de forma mais indireta, através do confronto do aluno com a percepção externa do seu texto.

2. Reforço do treino na formulação de críticas construtivas – Para superar as dificuldades na elaboração de comentários qualitativos, o segundo ciclo passou a incluir maior acompanhamento por parte do professor, com exemplos de críticas construtivas e orientações específicas sobre como formular sugestões. Este ajuste respondia ao objetivo de desenvolver a capacidade crítica dos alunos.

3. Adicionar sinais na tabela – para não haver confusões o nível 1 (+) seria o mais positivo e o nível 4 (-) o menos positivo, de modo que não haja confusões no momento de avaliação.

Estes ajustes ilustram o carácter dinâmico da investigação-ação: os objetivos não foram abandonados, mas refinados à luz da experiência prática.

O segundo ciclo de investigação-ação deste relatório realizou-se nos dias 8 e 12 de março de 2024 e distribuiu-se por dois blocos de 50 minutos. O conteúdo programático em estudo incluiu os contos “George”, de Maria Judite de Carvalho, “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca, e “Famílias desavindas”, de Mário de Carvalho. Ainda que o documento “Aprendizagens Essenciais” não recomende mais do que a leção de somente um destes contos, creio que, no domínio da educação literária, o contacto com os três vem reforçar o objetivo programático de interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX (DGE, 2018). Foi distribuído pelos alunos um caderno de apoio construído pela professora estagiária. Nele, pôde a turma aceder aos materiais trabalhados nas aulas, a saber, exercícios de diversa tipologia, realizados no contexto do estudo de cada um dos contos. No momento de leitura, os alunos tiveram acesso integral aos contos no manual de português e a excertos projetados em *PowerPoint*, selecionados para o estudo aprofundado em aula.

Na aula do dia 8 de março, um grupo de alunos realizou uma exposição oral sobre o conto “George” direcionando-o para a data celebrada do Dia Internacional da Mulher. Ao longo desta apresentação, os alunos explicitaram o aviso de Georgina e comentaram a forma como é recebida por George, citando o conto para justificar as suas interpretações. De seguida, exploraram duas citações relacionadas com o tema da emancipação da mulher, começando por definir a palavra “emancipação”. Refletiram, por fim, na causa feminista presente no conto “George”. Mostraram um excelente desempenho, ao terem feito uma apresentação bem organizada, empregando um discurso adequado. Ainda por ocasião das celebrações da suprarreferida data, os alunos visionaram um vídeo (com supressões) da RTP sobre Beatriz Ângelo¹. Sabiam quem era: a primeira mulher a votar em Portugal. Desconheciam, contudo, a história. No final

¹ Disponível em <https://ensina.rtp.pt/artigo/beatriz-angelo-a-primeira-mulher-a-votar-em-portugal/>.

deste visionamento, os alunos e a professora estagiária debateram em que medida Beatriz Ângelo se aproximava da personagem principal do conto em análise, a George. Alguns alunos leram em voz alta o excerto que faltava para finalizar o conto de Maria Judite Carvalho. No final, observaram-se os seguintes tópicos:

- A complexidade da natureza humana;
- A emancipação da mulher;
- A solidão;
- A distância de idade entre as duas personagens em diálogo.

No final da aula, um dos alunos leu a instrução do texto de opinião que viria a ser produzido na aula seguinte, tendo como enunciado uma citação deste conto. A tarefa pedia aos alunos que explicitassem dois aspetos da emancipação e afirmação social da mulher, fundamentando com, pelo menos, um exemplo pertinente.

Na aula do dia 12 de março, foi revisto o enunciado do trabalho de escrita a realizar na sala de aula. Durante a primeira metade da aula, os alunos produziram o seu texto de opinião e, na segunda parte, já definidos os pares, realizaram a troca de textos para o processo de revisão. Neste ciclo de intervenção, não houve uma tabela de autoavaliação, de modo que os alunos tivessem a ocasião propícia para considerar as revisões dos colegas e, eventualmente, corrigir os aspetos por eles apontados nos textos. No final no 2.º ciclo de investigação-ação, foram registadas no diário do investigador algumas notas referentes ao desempenho dos alunos ao longo das atividades, através da observação direta.

Tabela 7 – Notas no diário do investigador acerca do 2.º ciclo de investigação-ação

8 de março de 2024
- Os alunos estiveram bastante atentos à apresentação dos colegas, que foi a primeira a versar os contos; - Houve uma notória atenção no vídeo de Beatriz Ângelo. Os alunos revelaram curiosidade diante de informações históricas. Contudo, quando se realizou uma interação oral para relacionar Beatriz Ângelo com George, poucos participaram. Entre os participantes, a relação estabelecida foi bastante pertinente, mostrando envolvimento no conto lido. - A participação diminuiu aquando da interpretação do último excerto do conto, tendo sido preciso a professora estagiária intervir várias vezes com pistas (como a solidão, a complexidade da natureza humana e a idade). Só assim os alunos que participaram conseguiram fazê-lo. - Da turma, poucos elementos participavam, mas existia menos participação à sexta-feira por ser a última aula antes do fim de semana. - A leitura dos alunos melhorou desde o 1.º período de aulas, desde que a professora estagiária lhes foi pedindo que lessem sempre de pé.
6 de abril de 2024
- No início da aula, os alunos pareceram motivados para escrever o texto de opinião e chamaram muitas vezes a professora estagiária para que fosse lendo o que iam compondo, no sentido de verem validados os seus textos. - Antes da atividade de revisão, a professora estagiária leu a atividade e forneceu indicações para que os alunos fossem mais precisos nos seus comentários, o que acabou por alongar o tempo dedicado à tarefa. - Por fim, os alunos tiveram acesso às tabelas de revisão e, por vontade própria, retextualizaram alguns trechos. No final da aula, alguns quiseram ler os seus textos

em voz alta e mostrar o que tiveram de modificar. Esta motivação demonstrou uma maior seriedade no exercício e disposição para a melhorar capacidades de produção escrita.

Fonte: Elaboração própria.

Da observação desta atividade, depreendeu-se o seguinte:

- necessidade de um maior investimento em estratégias que incentivassem e melhorassem a participação oral;
- a leitura em voz alta e de pé veio contribuir para o aumento da autoconfiança e motivação;
- a simplificação dos procedimentos, resumidos numa única tabela, tornou mais acessível a atividade;
- a familiaridade com o tema, referido ao longo das aulas, concorreu para despertar a vontade de escrever.

Em complemento da reflexão realizada através da observação direta das aulas lecionadas, elaborou-se uma análise documental às tabelas de revisão e às conclusões geradas nas observações. Para assegurar mais consistência, analisaram-se os mesmos pares do ciclo de investigação anterior.

Figura 8 – Tabela de revisão do segundo ciclo de investigação-ação.

GRELHA DE VERIFICAÇÃO: Texto de opinião					
Texto escrito por:					
Verificado por:					
Data ____/____/____	Ano	Turma			
PARÂMETROS A AVALIAR		AVALIAÇÃO			
		(+) 1	2	3	4 (-)
Parâmetro A: Género/Formato Textual.					
1. Explicita o seu ponto de vista;					
2. Fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos;					
3. Ilustra cada um dos argumentos com, pelo menos, um exemplo;					
4. Formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida;					
5. Produz um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).					
Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação. Trata o tema proposto sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando:					
1. a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes;					
2. a progressão da informação de forma coerente;					
3. o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa.					
Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais.					
1. Apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente;					
2. Marca, corretamente, os parágrafos;					
3. Utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica;					
4. Mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas;					
5. Estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.					
Parâmetro D: Correção linguística.					
1. Usou verbos, predominantemente, no presente do indicativo;					
2. Utilizou adequadamente os sinais auxiliares de escrita e os sinais de pontuação.					
3. Apresentou um texto sem erros ortográficos.					
Observações:					

Fonte: Elaboração própria.

A tabela de revisão sofreu algumas alterações em comparação à tabela do 1.º ciclo de investigação-ação. Para facilitar os níveis de avaliação foi escrito o “(+)” e o “(-)”, com vista a que os alunos não se confundissem, como ocorreu na intervenção anterior. A caixa das observações não explicita a necessidade de assinalar aspetos positivos ou negativos, de modo que o revisor tivesse mais autonomia na escolha dos seus comentários.

Tabela 8 – Análise documental do Par 1 no 2.º ciclo de investigação-ação

Par 1	Produção escrita do aluno 1	Produção escrita do aluno 2
Tabela de revisão de texto	Na revisão de texto, o aluno 2 selecionou o nível 1 (o mais positivo) em todos os critérios. No espaço definido para os comentários escreveu “Muito bom! Nada a apontar”.	O aluno 1 selecionou o nível 1 (o mais positivo) em todos os critérios, à exceção da alínea 3 do parâmetro C, tendo-lhe atribuído o número 2. No espaço definido para os comentários, escreveu “Penso que é necessário utilizar mais um exemplo (no segundo argumento). Para além disto, é importante a utilização de mais articuladores, como, por exemplo, em “Imensos” (3.º parágrafo)”.

Tabela 9 – Análise documental do Par 2 no 2.º ciclo de investigação-ação.

Par 2	Produção escrita do aluno 1	Produção escrita do aluno 2
Tabela de revisão de texto	Na revisão de texto, o aluno 2 selecionou o nível 1 (o mais positivo) na alínea 1 e 2 do parâmetro C, o nível 2 em todos os outros parâmetros, à exceção da alínea 4 do parâmetro A que avaliou com 3. No espaço destinado para os comentários, escreveu: “Não utilizar tantas vezes o “como por exemplo”; usar mais conectores”.	O aluno 1 selecionou o nível mais positivo em todos os aspetos, à exceção da alínea 2 do parâmetro A, a alínea 1 e 2 do parâmetro B e a alínea 3 do parâmetro D que avaliou com o nível 2. Nas observações, o aluno identificou uma parte de uma frase escrita pelo colega (“para com o objetivo de haver igualdade de género”) e comentou: “Acho que a frase não está bem construída”.

Tabela 10 – Análise documental do Par 3 no 2.º ciclo de investigação-ação.

Par 3	Produção escrita do aluno 1	Produção escrita do aluno 2
Tabela de revisão de texto	Na revisão de texto, o aluno 2 selecionou o nível 1 (o mais positivo) em todos os parâmetros, à exceção da alínea 4 do	O aluno 1 selecionou maioritariamente o nível 2 para classificar a produção escrita do colega. No entanto, a alínea C.2.

	parâmetro A que avaliou com 2. No espaço destinado aos comentários, escreveu: “A conclusão poderia ter sido mais extensa”.	recebeu o nível 1 e as alíneas A.2/3 e B.1/3 foram avaliadas com o nível 3. Nas observações, escreveu: “Não usou articuladores de discurso. Devias ter em conta que fora da Europa há quem não tenha direito ao voto nem acesso à escola, logo devias ter referido ‘na sociedade atual em Portugal’”.
--	---	--

Tabela 11 – Análise documental do Par 4 no 2.º ciclo de investigação-ação.

Par 4	Produção escrita do aluno 1	Produção escrita do aluno 2
Tabela de revisão de texto	Na revisão de texto, o aluno 2 selecionou todos os aspetos com o nível 1, à exceção da alínea A.5 e C.4/5 que avaliou com o nível 2. Nos comentários, assinalou haver “erros de coesão” e sugeriu uma correção: “emancipação e afirmação social da mulher permitiram”.	O aluno 1 não realizou a tabela de revisão, pois o aluno 2 não trouxe o caderno de apoio que continha a tabela, tendo escrito o texto de opinião numa folha à parte, e o <i>feedback</i> funcionou oralmente.

Graças à aprendizagem obtida no primeiro ciclo de investigação-ação, os alunos entraram no segundo com uma compreensão mais sólida da lógica da atividade e com maior disponibilidade para se envolverem criticamente.

No segundo ciclo de investigação-ação, verificou-se que:

- Os alunos usaram a tabela com maior rigor, pedindo auxílio do professor para formular críticas construtivas.
- As observações tornaram-se mais concretas e fundamentadas, incluindo sugestões de melhoria para os colegas.
- Os autores, ao receberem o *feedback*, não só reconheceram a validade das observações como anotaram no próprio texto o que deveriam rever.

Ou seja, os objetivos que no primeiro ciclo tinham ficado apenas parcialmente atingidos — como a reflexão crítica e a colaboração efetiva — começaram a concretizar-se de forma mais visível.

No segundo ciclo de investigação-ação, a eliminação da tabela de autoavaliação e o reforço do acompanhamento do professor permitiram que os alunos se apropriassem mais eficazmente da atividade. Os comentários tornaram-se mais concretos, surgiram as primeiras sugestões de melhoria explícitas e muitos autores reconheceram a validade das observações recebidas, fazendo anotações no próprio texto sobre o que reveriam numa próxima produção. Este ciclo marcou, assim, uma aproximação mais efetiva ao objetivo da reflexão crítica, embora ainda com necessidade de aprofundamento.

3.2.3. Terceiro ciclo de investigação-ação

Em relação ao ciclo anterior, foi importante perceber que a numeração para a avaliação se tornava complexa para os alunos, sendo assim, para melhorar a tabela substitui os números (1, 2, 3 e 4) por I (Insuficiente), S (Suficiente), B (Bom) e MB (Muito Bom). Tornando-a mais explícita no momento da reflexão crítica e avaliação. No ciclo anterior, os alunos levaram com maior consideração a opinião dos colegas. Assim sendo, neste

último ciclo de investigação-ação tinha como principal objetivo esse reconhecimento e melhoramento à luz dos comentários dos respetivos pares.

O terceiro ciclo de investigação-ação deste relatório realizou-se nos dias 26 e 30 de abril de 2024 e distribuiu-se por dois blocos de 50 minutos. O conteúdo literário em estudo compreendeu textos dos poetas contemporâneos Ana Luísa Amaral e Eugénio de Andrade, que são alguns dos autores a integrarem o programa de português para o 12.º ano, conforme as “Aprendizagens Essenciais” (DGE, 2018). Assim, pode o professor, se entender conveniente, escolher lecionar somente três poetas contemporâneos, explorando dois poemas de cada um. Nesta sequência didática, escolheu-se dar a conhecer aos alunos três poemas de cada poeta, para procurar promover mais oportunidades de contacto com as principais temáticas por eles exploradas. Foram, então, selecionados poemas que dão a conhecer novas dimensões de cada autor. Foi distribuído, pelos alunos, um caderno de apoio construído pela professora estagária. Nele, pôde a turma encontrar o material de trabalho para as aulas. Novamente, houve particular preocupação em acautelar a possibilidade de nem todos terem acesso aos textos literários, bem assim de facilitar a partilha de informação. Utilizaram-se, também, meios técnicos de projeção fixa (diapositivos) como recurso didático de apoio.

A leitura é fundamental à construção de ideias e, no processo de revisão, reveste-se de adicional relevo. Ler torna-se no veículo de descoberta de problemas no texto, conduzindo, por seu lado, à ação de rever. Assim, optei por utilizar a mesma técnica em todas as aulas desta sequência didática: colocar diante do aluno um poema ainda não abordado em aula e proporcionar-lhe que o lesse para si, em silêncio. Aparentemente, a primeira leitura provocou estranheza e pareceu que os estudantes não se mostravam preparados para uma análise textual autónoma. Depois, foi-lhes dada a escutar uma recitação do poema em documento áudio, com o objetivo de que conhecessem uma interpretação prosódica dos versos, o que contribuiu para um maior à-vontade com o texto. Finalmente, a professora pediu a um aluno, escolhido aleatoriamente, para que se levantasse e lesse o poema. A leitura deste aluno foi avaliada com vista a que ele percebesse melhor algumas palavras e como estas se relacionavam com o seu sentido,

no enunciado. A aula do dia 26 de abril começou com uma atividade motivacional, ou seja, a observação de um vídeo relacionado com o poder das palavras com o objetivo de encetar o tema em estudo. Posteriormente, foi apresentado, lido e interpretado o poema “Agora as palavras”, de Eugénio de Andrade. A escolha deste poema respondeu à necessidade e pertinência de manter uma linha temática ao longo da sequência didática. Por fim, foi exposto o tema da produção escrita a como trabalho de casa. Assim, constituiu-se a aula invertida a fim de que os alunos pudessem dispor de mais tempo para prepararem as suas produções escritas.

No dia 30 de abril, tomou lugar a sexta e última aula da sequência didática, dedicada ao processo de revisão a pares dos textos de opinião redigidos em casa. Após esta atividade, realizada com o apoio de uma tabela de revisão e de uma ficha para o registo de observações, os alunos tiveram acesso ao *feedback* dos colegas e a oportunidade de retextualizar as suas produções. Alguns foram então selecionados para lerem em voz alta os seus textos e reconhecerem o que melhoraram em vista da revisão do colega. Por fim, a professora entregou um inquérito a cada aluno para que respondesse anonimamente a duas questões acerca da relevância da atividade de revisão.

Tabela 12 – Notas no diário do investigador acerca do 3.º ciclo de investigação-ação

26 de abril de 2024
- Os alunos não participaram oralmente, expondo as suas ideias, após a observação do vídeo “O poder da palavra”; - A estratégia de apresentação prévia de um áudio de recitação do poema em estudo para possibilitar o contacto com aspetos prosódicos influenciou positivamente a leitura em voz alta. Ao passo que, em aulas anteriores, os alunos se preocuparam, sobretudo, com a pronúncia correta das palavras, notou-se que, nesta sequência didática, voltaram o foco para uma leitura mais enfática; - A participação melhorou na interpretação do poema, em virtude, talvez, do investimento feito em fomentar, junto dos alunos, mais familiaridade com o tema. Os

alunos tinham já lido e interpretado outros poemas do mesmo autor cujo tema principal era a escrita; - Da turma poucos elementos participavam, especialmente às sextas-feiras. Contudo, creio que os recursos expressivos presentes no poema chamaram mais alunos a participar; - Os alunos não pareceram satisfeitos com terem de realizar a produção escrita como trabalho de casa, mas foi necessário recorrer a essa estratégia para, no bloco de aula seguinte, haver mais tempo de reflexão na revisão.
30 de abril de 2024
- Todos tinham trazido o trabalho de casa realizado e mostraram-se orgulhosos disso. Nas aulas observadas, vi que eram poucos os alunos com o hábito de fazer trabalhos de casa; - Os alunos repararam na ligeira mudança na tabela, resultante de ajuste que fiz, e afirmaram que, assim, era mais fácil procederem ao exercício de revisão; - Depois de terem acedido às tabelas de revisão, quiseram todos ler os seus trabalhos para que os comentássemos em aula. Vários alunos revelaram evolução. Por geralmente se mostrarem tímidos para participarem oralmente, o terem-se voluntariado para ler em voz alta poderá indiciar que gostaram do trabalho realizado.

Fonte: Elaboração própria.

O terceiro ciclo representou o culminar deste percurso. Os alunos revelaram uma evolução clara na capacidade de avaliar com justiça e fundamentação, aplicando os critérios de forma mais objetiva. Mais do que isso, utilizaram o espaço de apreciação crítica para valorizar aspetos positivos dos textos dos colegas, destacando passagens bem conseguidas e elogiando a evolução demonstrada. Esta dimensão elogiosa da

crítica é um indicador de maturidade, pois revela que os alunos compreenderam a avaliação como um processo equilibrado e construtivo.

Do lado dos autores, observou-se a aplicação efetiva das sugestões recebidas nos ciclos anteriores, resultando em melhorias visíveis na qualidade da escrita: maior clareza estrutural, melhor articulação argumentativa e uso mais consciente de recursos linguísticos. Neste ciclo, os objetivos inicialmente delineados concretizaram-se de forma plena, confirmando a eficácia da metodologia adotada.

Por fim, o mais surpreendente, todos os alunos tiveram vontade de se levantar e ler os seus próprios textos aos colegas com orgulho do trabalho realizado. Não estava planeado haver uma leitura final por parte de todos os alunos, mas foi uma excelente forma de terminar os ciclos de investigação-ação e comparar com a timidez inicial de ler por parte de muitos alunos.

Para complementar a reflexão realizada através da observação direta das aulas lecionadas, foi elaborada uma análise documental às tabelas de revisão e às conclusões geradas nas observações. De forma a tornar consistente este estudo empírico, foram analisados os mesmos pares de alunos do ciclo de investigação anterior.

Figura 9 – Tabela de revisão do terceiro ciclo de investigação-ação

GRELHA DE VERIFICAÇÃO: Texto de opinião					
Texto escrito por:					
Verificado por:					
Data ____ / ____ / ____	Ano	Turma			
PARÂMETROS A AVALIAR		AVALIAÇÃO			
		I	S	B	MB
Parâmetro A: Género/Formato Textual.					
1. Explicita o seu ponto de vista;					
2. Fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos;					
3. Ilustra cada um dos argumentos com, pelo menos, um exemplo;					
4. Formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida;					
5. Produz um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito).					
Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação. Trata o tema proposto sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando:					
1. a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes;					
2. a progressão da informação de forma coerente;					
3. o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa.					
Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais.					
1. Apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente;					
2. Marca, corretamente, os parágrafos;					
3. Utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica;					
4. Mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas;					
5. Estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.					
Parâmetro D: Correção linguística.					
1. Usou verbos, predominantemente, no presente do indicativo;					
2. Utilizou adequadamente os sinais auxiliares de escrita e os sinais de pontuação.					
3. Apresentou um texto sem erros ortográficos.					
Observações:					

Fonte: Elaboração própria.

A tabela de revisão teve alterações apenas nos níveis de avaliação, para facilitar o trabalho dos alunos.

Tabela 13 – Análise documental do Par 1 no 3.º ciclo de investigação-ação

Par 1	Produção escrita do aluno 1	Produção escrita do aluno 2
Tabela de revisão de texto	Na revisão de texto, o aluno 2 assinalou todos os aspetos com “Muito Bom”, à exceção do parâmetro A.4, B.1/2 e D.2/3, classificando com “Bom”. Por fim, comentou: “O texto está muito bom no que toca às ideias e ao repertório lexical, que está bastante rico. Poderia ter organizado melhor as ideias. Tem de melhorar a letra! No fim, o texto está muito bem escrito e pensado!”.	O aluno 1 considerou que o texto estava “Muito Bom”, à exceção dos parâmetros A.2/3 e D.2, classificando-os com “Bom”. Nos comentários, referiu que “Seria pertinente um novo exemplo distinto do utilizado, embora não seja obrigatório”.

Tabela 14 – Análise documental do Par 2 no 3.º ciclo de investigação-ação.

Par 2	Produção escrita do aluno 1	Produção escrita do aluno 2
Tabela de revisão de texto	Na revisão de texto, o aluno 2 avaliou todos os aspetos com o nível	O aluno 1 avaliou o texto do colega como “Muito Bom” e só o parâmetro B.1

	“Bom”, à exceção do parâmetro C.2 que classificou com “Muito Bom”. Nos comentários, escreveu: “Não começar as frases com “ela”. Podia usar mais conectores”.	foi classificado com “Bom”. Não apresentou comentários.
--	---	--

Tabela 15 – Análise documental do Par 3 no 3.º ciclo de investigação-ação.

Par 3	Produção escrita do aluno 1	Produção escrita do aluno 2
Tabela de revisão de texto	Na revisão de texto, o aluno 2 avaliou todos os aspetos com “Muito Bom”, à exceção do parâmetro D.2/3, classificando com “Bom”. Por fim, comentou: “Poucos erros ortográficos. Apesar de o texto não ser grande, tem todas as ideias bem ligadas e articuladas com um bom discurso valorativo. Além disso, a interrogação retórica final foi uma ideia genial para acabar o texto”.	O aluno 1 considerou que o texto estava “Muito Bom”, à exceção dos parâmetros A.3 e B.2, classificando-os com “Bom”. Nos comentários, referiu: “Poderias dar um exemplo do impacto negativo das palavras (por exemplo, <i>bullying</i>)”.

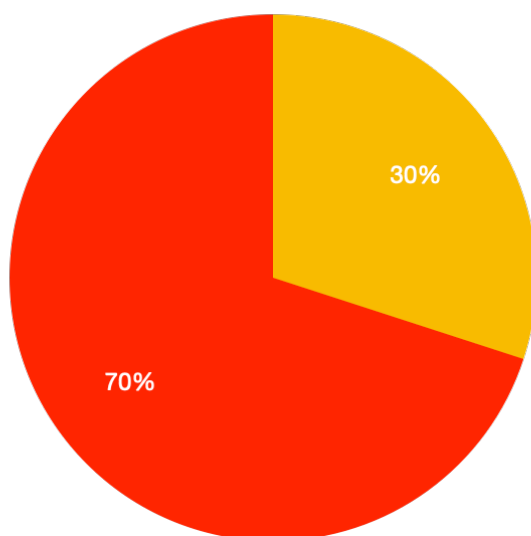
Tabela 16 – Análise documental do Par 4 no 3.º ciclo de investigação-ação.

Par 4	Produção escrita do aluno 1	Produção escrita do aluno 2
Tabela de revisão de texto	Na revisão de texto, o aluno 2 avaliou todos os parâmetros com “Muito Bom”. Nos comentários, escreveu “Melhorou consideravelmente”.	O aluno 1 avaliou todos os parâmetros com “Muito Bom” e escreveu, nos comentários: “Dar exemplos”.

Gráfico 4- Inquérito: 1. As atividades de revisão de texto melhoraram a minha capacidade de revisão

(O número 1 corresponde ao nível de total discordância e o 5 a total concordância).

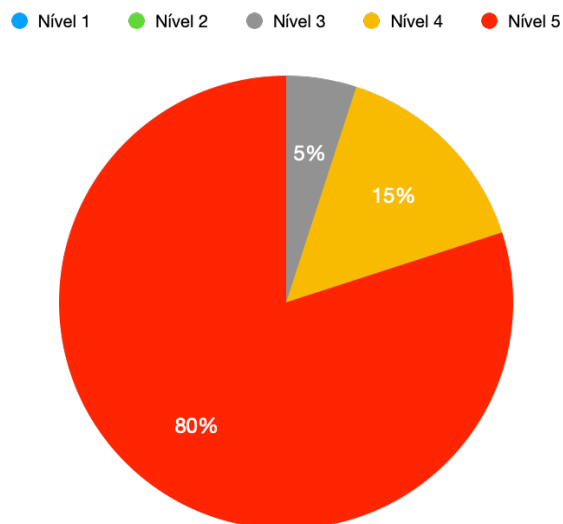
● Nível 1 ● Nível 2 ● Nível 3 ● Nível 4 ● Nível 5



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 5- Inquérito: 2. O processo de revisão do meu colega foi útil para melhorar a minha produção escrita

(O número 1 corresponde ao nível de total discordância e o 5 a total concordância).



Fonte: Elaboração própria.

A partir destas análises, verificou-se que:

- os revisores atribuíram notas significativamente mais altas;
- os comentários tornaram-se mais positivos, devido ao aperfeiçoamento da escrita dos colegas;
- os alunos consideraram estas atividades de revisão úteis tanto para a capacidade de revisão como para o melhoramento da escrita.

4. Considerações Finais

O processo em espiral da investigação-ação implica que, quando se reflete nos resultados do projeto, se retoma a pergunta que o originou, ou seja, se poderá um processo de revisão textual promotor da interação e cooperação ajudar a aperfeiçoar textos de opinião. Sendo a atividade de revisão um exercício conferente de liberdade aos alunos para apreciarem os textos dos seus colegas (algo novo a ser realizado pela turma), achei proveitoso criar uma tabela com diversos parâmetros a que o revisor deve atender. De modo a não dificultar a atividade em demasia, reservando tempo de aula para o momento final de reflexão, formulei alíneas de verificação, divididas pelos parâmetros de avaliação, para o aluno revisor assinalar com um X. Anexa à tabela de revisão, uma caixa de texto destinou-se ao registo, pelo aluno, de sugestões e comentários sobre o texto revisto.

A escrita e progressão crítica de um texto implicam, em suma, a exploração do processo de revisão. Um escritor competente deve, por isso, dominar conhecimentos e estratégias para identificar e interpretar falhas aos vários níveis: formato textual, pertinência da informação, organização, coesão e correção linguística, entre outros. Deste modo, cabe ao professor mostrar e incentivar os seus alunos a descobrir a importância da revisão. Criará, para tal, como me propus fazer ao longo da sequência relatada, ambientes pedagógico-didáticos facilitadores da prática da escrita. Neles, o esforço de cada um é, invariavelmente, reconhecido e validado com *feedback* ativo que lhe permita evoluir no seu desempenho.

A questão que guiou todo este trabalho foi: «Poderá um processo de revisão textual promotor da interação e cooperação ajudar a aperfeiçoar os textos de opinião?». Ao longo dos três ciclos de investigação-ação, a resposta a esta questão foi sendo construída de forma progressiva, através da observação das produções dos alunos, da análise dos comentários feitos aos pares e da reflexão sobre o impacto do *feedback* recebido na melhoria dos textos.

A experiência realizada permite afirmar, de forma fundamentada, que a revisão cooperativa teve um efeito positivo no aperfeiçoamento dos textos de opinião dos alunos. Embora não tenha resolvido todas as dificuldades existentes, contribuiu claramente para o desenvolvimento de competências de escrita, de reflexão crítica e de autonomia.

O primeiro ciclo revelou-se essencialmente exploratório: os alunos compreenderam a lógica da atividade, mas sentiram dificuldades em formular críticas consistentes e em lidar com a sobreposição da autoavaliação e da avaliação do par. Apesar destas limitações, já se verificou uma maior consciência da estrutura do texto de opinião e um primeiro contacto com critérios objetivos de qualidade textual.

No segundo ciclo, ao simplificar-se a atividade (com a retirada da tabela de autoavaliação) e ao reforçar-se o apoio do professor, os alunos começaram a produzir comentários mais concretos e a dar sugestões de melhoria. Os próprios autores mostraram maior abertura à crítica, registando nas margens dos textos as observações recebidas. Este ciclo representou, assim, uma primeira demonstração de que o feedback entre pares pode efetivamente desencadear revisões significativas.

O terceiro ciclo confirmou e consolidou essa evolução: os alunos não só aplicaram os critérios de forma mais justa e equilibrada, como também valorizaram explicitamente os progressos dos colegas, elogiando passagens bem conseguidas e reconhecendo a melhoria face a produções anteriores. Do lado dos autores, foi visível a incorporação de sugestões recebidas nos ciclos anteriores, resultando em textos mais claros, mais coesos e mais fundamentados.

Assim, a resposta à questão orientadora é afirmativa: um processo de revisão textual que promova interação e cooperação contribui para o aperfeiçoamento do texto de opinião, sobretudo quando implementado de forma sistemática e em ciclos sucessivos. Apesar dos resultados positivos, é importante reconhecer os limites do estudo. Nenhuma investigação-ação é isenta de constrangimentos, e esta não foi exceção.

1. Gestão do tempo – A realização da atividade revelou-se exigente em termos de tempo. Cada ciclo ocupava, no mínimo, uma aula inteira, e por vezes foi necessário prolongar o trabalho para sessões seguintes. Numa planificação curricular

carregada, esta gestão não é simples. No futuro, seria importante pensar em versões mais enxutas ou em estratégias complementares, como tarefas intermédias em casa ou revisões orais em pequenos grupos.

2. Número de ciclos – Três ciclos permitiram observar evolução, mas é provável que mais ciclos reforçassem ainda mais os resultados. A repetição adicional da atividade consolidaria a rotina e daria oportunidade de diversificar os instrumentos de revisão.

3. Formação para a crítica construtiva – Embora no terceiro ciclo os alunos já conseguissem formular críticas equilibradas, foi necessário muito acompanhamento e mediação do professor. Um trabalho prévio, mais focado em ensinar a dar feedback (através de exemplos, exercícios práticos de comentário, análise de modelos), poderia ter acelerado a evolução e aumentado a qualidade das observações desde o início.

4. Clareza dos instrumentos – A tabela de avaliação revelou-se uma ferramenta útil, mas exigiu ajustamentos. No primeiro ciclo, a existência da autoavaliação paralela gerou confusão. No futuro, seria recomendável testar diferentes formatos de grelhas, com descritores mais exemplificados e espaço alargado para observações qualitativas.

5. Envolvimento diferenciado dos alunos – Nem todos os estudantes participaram com o mesmo grau de empenho. Alguns revelaram entusiasmo e rigor na tarefa, outros mantiveram uma postura mais passiva. Seria importante explorar estratégias de responsabilização individual (por exemplo, rubricas de autoanálise pós-feedback, partilha oral dos comentários mais construtivos, ou mesmo avaliação formativa da qualidade do feedback dado).

Na verdade, se tivesse oportunidade de repetir esta investigação em condições ideais, faria alguns ajustamentos, tais como:

- Introduzir formação explícita sobre feedback antes do primeiro ciclo. Poderia dedicar uma aula inicial a analisar exemplos de críticas construtivas e pouco construtivas, para que os alunos percebessem desde logo a importância da clareza, da fundamentação e do equilíbrio entre elogio e sugestão.

- Aumentar o número de ciclos. Com mais tempo disponível, procuraria implementar pelo menos quatro ou cinco ciclos, permitindo observar uma progressão mais consolidada e introduzir variações (por exemplo, revisão cruzada em grupos de três em vez de pares fixos).
- Articular a revisão escrita com momentos orais. Para além da tabela preenchida, os alunos poderiam ter espaço para uma breve conversa com o colega, explicando os comentários. Isso daria maior proximidade ao feedback e reforçaria a dimensão cooperativa.
- Diversificar os géneros de escrita. Embora o foco tenha sido o texto de opinião, poderia ser útil testar a revisão cooperativa noutros géneros (artigo de imprensa, ensaio curto, comentário crítico), de modo a verificar se os progressos se transferem para diferentes tipos de discurso.
- Explorar o uso de ferramentas digitais. Em condições ideais, poderia experimentar plataformas colaborativas (como Google Docs), que permitem comentários digitais e histórico de revisões. Isto facilitaria a recolha de dados e o acompanhamento da evolução dos textos.

Reconhecer estas limitações não diminui o valor da experiência, mas mostra precisamente a riqueza da investigação-ação: a prática foi testada, avaliada e reajustada. O estudo aqui desenvolvido pode ser levado mais longe em diferentes direções:

- Investigações futuras poderiam explorar a eficácia da revisão cooperativa em diferentes níveis de ensino (3.º ciclo vs secundário) ou em contextos disciplinares diversos.
- Aprofundar a componente digital, utilizando ferramentas colaborativas que permitem comentários assíncronos, gravação de áudio ou feedback multimodal.
- Analisar o impacto a longo prazo, acompanhando os alunos durante um ano letivo inteiro, para verificar se as competências adquiridas se consolidam e se transferem para provas nacionais ou outros contextos de escrita.

- Comparar diferentes modelos de pares: revisão em pares fixos, em pares rotativos ou em grupos maiores, para perceber qual gera melhores resultados em termos de motivação e de qualidade textual.
- Investigar o papel da identidade do avaliador, explorando se alunos com níveis diferentes de desempenho dão e recebem feedback de forma distinta, e como isso influencia a progressão global da turma.

Enquanto futura professora de Português, este estudo ensinou-me sobretudo que ensinar a escrever não é apenas ensinar regras gramaticais ou esquemas compositivos. Escrever é um processo social e cooperativo, que exige prática, *feedback* e revisão.

A experiência dos três ciclos mostrou-me que os alunos podem aprender muito uns com os outros, desde que lhes sejam dadas ferramentas claras e um espaço seguro para a crítica construtiva. Percebi também que o papel do professor é simultaneamente o de mediador e de facilitador: orientar, exemplificar, incentivar, mas deixar que os alunos construam gradualmente a sua autonomia.

Se tivesse de transmitir uma mensagem central a outros investigadores ou professores em estágio, seria esta: vale a pena investir no feedback entre pares. Apesar das dificuldades iniciais, os ganhos em termos de consciência crítica, motivação e qualidade textual compensam amplamente o esforço.

A questão que orientou esta investigação foi clara e direta: «*Poderá um processo de revisão textual promotor da interação e cooperação ajudar a aperfeiçoar os textos de opinião?*». Após três ciclos de investigação-ação, a resposta é afirmativa: sim, este processo contribui significativamente para a melhoria dos textos de opinião. Os alunos evoluíram da superficialidade para a fundamentação, da ausência de revisão para a prática de feedback construtivo, da passividade para a colaboração ativa.

Contudo, esta conclusão não significa que o trabalho esteja terminado. Pelo contrário: abriu-se um caminho promissor que pode e deve ser aprofundado. Em melhores condições de tempo e de recursos, com mais ciclos, com apoio digital e com estratégias

de formação explícita para a crítica, a revisão cooperativa poderá revelar-se ainda mais eficaz e transformadora.

Enquanto professora em formação, levo desta experiência a convicção de que ensinar a escrever é ensinar a dialogar, a rever e a melhorar em conjunto. Este será, seguramente, um princípio orientador da minha prática futura.

Referências Bibliográficas

Amor, E. (2006). *Didática do português: fundamentos e metodologia* (4.ª ed.). Texto Editora.

Ausubel, D. P. (1966). Meaningful reception learning and the acquisition of concepts. In *Analyses of Concept Learning* (pp. 157–175). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-1-4832-3127-3.50015-8>

Ausubel, D. P. (2000). The Nature of Meaning and Meaningful Learning. In *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View* (pp. 67–100). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7_4

Bain, D., & Schneuwly, B. (2002). Hacia una pedagogía del texto. In C. Lomas (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 145–160). Paidós. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_3_1_aprend_ens_escr_lei_t2/331_2_26_haciapedagogdeltex_dbainbschneuwly.pdf

Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes.

Baptista, A., Leopoldina, F., Luís, V., & Barbeiro, F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. DGIDC-PNEP. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. DGIDC- PNEP. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. Jossey-Bass Publishers.

Barron, B. (2003). When Smart Groups Fail. *Journal of the Learning Sciences*, 12(3), 307– 359. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1203_1

Bartlett, E. J. (1981). *Learning to write: Some cognitive and linguistic components*. Center for Applied Linguistics.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>

Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (2016). Genre Knowledge in Disciplinary Communication. In *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. <https://doi.org/10.4324/9781315538747>

Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The Development of Writing Abilities (11-18)*. MacMillan Education.

Bruffee, K. A. . (1999). *Collaborative learning : higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Johns Hopkins University Press.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação e da Ciência. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Calonne, D. S. (2006). Creative Writers and Revision. In A. Horning & A. Becker (Eds.), *Revision: History, Theory, and Practice* (pp. 142–176). Parlor Press; The WAC Clearinghouse. http://wac.colostate.edu/books/horning_revision/chapter9.pdf

Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 13(49), 3–19. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254>

Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 23(January 2000), 69–78. <https://www.researchgate.net/publication/39137205>

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. Silva, & J. Pimenta (Eds.), *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios* (pp. 11–26). Instituto de Educação e Psicologia. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_3_1_aprend_ens_escr_lei_t1/331_1_30_pontosvista_ensaprend_expescrita_acamps.pdf

Carvalho, J. A. B. (2001a). A análise do processo de escrita e a definição de estratégias conducentes ao desenvolvimento da capacidade de escrever. In *Actas do XVI Encontro da APL* (pp. 147–158). <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/2000-12.pdf>

Carvalho, J. A. B. (2001b). O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências. *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, II*, 143– 150. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/534/1/JoseCarvalho.pdf>

Carvalho, J. A. B. (2001c). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho, & Á. Gomes (Eds.), *Ensinar a escrever: Teoria e prática, Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga, 1999*. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (IEP). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/481>

Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/18254>

Carvalho, J. A. B. (2011). Escrever para aprender: Contributo para a caracterização do contexto. *Interações*, 237(19), 219–237. <http://www.eses.pt/interaccoes>

Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*, 206(27), 186–206. <http://www.eses.pt/interaccoes>

Carvalho, J. A. B. (2019). Escrever na Escola no Século XXI: inquietações e desafios para os professores de línguas. *Temática*, 15(10), 247–262. <https://doi.org/doi.org/10.22478/ufpb.1807-8931.2019v15n10.48347>

Carvalho, J. A. B., & Barbeiro, L. F. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*,

18(54), 609–628. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300006> Cho, K., & MacArthur, C. (2011). Learning by Reviewing. *Journal of Educational*

Psychology, 103(1), 73–84. <https://doi.org/10.1037/a0021950>

Cohen, E. G. (1994a). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. Teachers College Press.

Cohen, E. G. (1994b). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1–35. <https://doi.org/10.3102/00346543064001001>

Coutinho, M. A. (2011). Macrestruturas e microestruturas textuais. In I. M. Duarte & O. Figueiredo (Eds.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 191–222). U. Porto Editorial.

Daiute, C., & Kruidenier, J. (1985). A self-questioning strategy to increase young writers' revising processes. *Applied Psycholinguistics*, 6(3), 307–318.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400006226>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

DGE. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos - 12.º ano | Ensino secundário: Português*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

Dolz-Mestre, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, J. Dolz-Mestre, R. H. R. Rojo (trad.), & G. Sales Cordeiro (trad.) (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95–128). Mercado de Letras. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31458>

Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d’une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49–75.
<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34111>

Elbow, P. (1998). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process* (2nd ed.). Oxford University Press.

Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122–128.

Fayol, M. (1984). L’approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. *Repères. Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle*, 63(1), 65–69.
<https://doi.org/10.3406/REPER.1984.1783>

Fayol, M., & Gombert, J.-É. (1987). Le retour de l’auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Repères. Recherches En Didactique Du Français Langue Maternelle*, 73(1), 85–95. <https://doi.org/10.3406/reper.1987.1923>

Fayol, M., & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian, & B. Schneuwly (Eds.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits : actes du 3e Colloque international de didactique du français, Namur 09-1986* (pp. 223–239). De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31453>

Ferreiro, E. (2017). *Alfabetização em processo*. Cortez Editora.

Fitzgerald, J. (1987). Research on Revision in Writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481–506. <https://doi.org/10.3102/00346543057004481>

Fitzgerald, J., & Markham, L. R. (1987). Teaching Children About Revision in Writing. *Cognition and Instruction*, 4(1), 3–24. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI0401_1

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

Flower, L. S., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K., & Stratman, J. (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition & Communication*, 37(1), 16–55. <https://doi.org/10.58680/CCC198611246>

Fonseca, F. I. (1992). A Urgência de uma Pedagogia da Escrita. *Máthesis*, 1, 223–251. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2755683>

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press.

Giles, S. L. (2010). Reflective writing and the revision process: What were you thinking? In C. Lowe & P. Zemliansky (Eds.), *Writing Spaces: Readings on Writing* (Vol. 1, pp. 191– 204). Parlor Press; The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/docs/books/writingspaces1/giles--reflective-writing-and-the-revision-process.pdf>

Gillies, R. M. (2016). *Collaborative Learning in Secondary Schools*. Routledge. Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. www.carnegie.org/literacy.

Graner, M. H. (1987). Revision Workshops: An Alternative to Peer Editing Groups. *The English Journal*, 76(3), 40–45. <https://doi.org/10.2307/818540>

Graves, D. H., & Murray, D. M. (1980). Revision: In the writer's workshop and in the classroom. *The Journal of Education*, 162(2), 38–56.

Hamivka, A. (2020). Escrita faseada: uma experiência. *Palavras – Revista Em Linha*, 3(3), 9–32. <https://doi.org/10.61248/pel.v3i3.78>

Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In M. C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1–27). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203811122-2>

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K. A., Stratman, J. F., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics: Reading, Writing and Language Learning* (Vol. 2, pp. 176–240). Cambridge University Press.

Hegeland, S., & Kock, C. (2003). A Good Paper Makes a Case: Teaching Academic Writing the Macro-Toulmin Way. In L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, & P. S. Jørgensen (Eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 75–85). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/0-306-48195-2_6

Heurley, L. (2010). A revisão de texto: abordagem da psicologia cognitiva. *Scripta*, 14(26), 121–138.

Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33–54. <https://doi.org/10.1177/136216880000400103>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy And Learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51–69. <https://doi.org/10.3102/00346543049001051>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). The Impact of Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Environments on Academic Achievement. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 372–374). Routledge. <https://www.researchgate.net/publication/260596923>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Interaction Book Company.

Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Hachete Éducation. Kellogg, R. T. (1994). *The Psychology of Writing*. Oxford University Press. Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.

Laferrière, T., Murphy, E., & Campos, M. (2005). Effective Practices in Online Collaborative Learning In Campus-based Courses. In *Proceedings of ED-MEDIA 2005* (pp. 1878– 1885). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/p/20350>

MacArthur, C. A. (2016). Instruction in evaluation and revision. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 272–287). The Guilford Press.

MacArthur, C. A. (2019). Evaluation and Revision. In S. Graham, C. A. MacArthur, & M. Hebert (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction* (3rd ed.). The Guilford Press.

Martin, J. R. (1998). Mentoring Semogenesis: “Genre-based” Literacy Pedagogy. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes* (pp. 123–155). Cassell.

Martin, J. R. (2006). Metadiscourse: Designing Interaction in Genre-based Literacy Programs. In R. Whittaker, M. O'Donnell, & A. McCabe (Eds.), *Language and Literacy: Functional Approaches* (pp. 95–122). Continuum.

Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. Continuum.

Martin, J. R., & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. In J. Webster, C. Matthiessen, & R. Hasan (Eds.), *Continuing Discourse on Language* (pp. 251–280). Continuum.

Martin, J. R., & Rose, D. (2012). *Learning to Write. Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. University of Toronto Press.

Martins, S., & Jorge, N. (2021). Texto de opinião: Reflexões sobre a escrita processual na aula de português. *Palavras*, 56–57, 33–56. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi56-57.102>

Moffett, J. (1968). *Teaching the Universe of Discourse*. Houghton Mifflin Company. Moffett, J. (1982). Writing, Inner Speech, and Meditation. *College English*, 44(3), 231–246.

<https://doi.org/10.58680/ce198213720>

Murray, D. M. (1981). Making Meaning Clear: The Logic of Revision. *Journal of Basic Writing*, 3(3), 33–40. <https://doi.org/10.37514/jbw-j.1981.3.3.04>

Murray, D. M. (1985). *A Writer Teaches Writing: A Practical Method of Teaching Composition* (2nd ed.). Houghton Mifflin.

Nicolau, R., & Carvalho, J. A. B. (2021). Por uma pedagogia da escrita: uma visão integradora na educação básica. *Temática*, 17(7), 222–239. <https://doi.org/10.22478/UFPB.1807-8931.2021V17N7.60238>

Nimehchisalem, V., Yoong, D., Chye, S., Kaur, S., Singh, J., Zainuddin, S. Z., Norouzi, S., & Khalid, S. (2014). A Self-assessment Checklist for Undergraduate Students' Argumentative Writing. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(1), 65–80. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v5n.1p.65>

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita – Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. ME-DGIDC. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>

Novak, J. D. (2002). Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners. *Science Education*, 86(4), 548–571. <https://doi.org/10.1002/sce.10032>

Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of reading and writing*. Cambridge University Press.

Pardal, E., Festas, I., & Damião, M. H. (2024). A Escrita Textual Nas Aprendizagens Essenciais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 58, e58004. https://doi.org/10.14195/1647-8614_58_04

Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical Thinking: Learn the Tools the Best Thinkers Use*. Pearson/Prentice Hall.

Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265–289. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80117-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80117-9)

Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.

Pereira, L. A., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33–65). UA Editora – Universidade de Aveiro.

Pereira, M. L. Á. (2000). *Escrever em português: didáticas e práticas*. Asa.

Perelman, C. (1969). Rhétorique et Philosophie. *Les Études Philosophiques*, 1, 19–27.

<https://www.jstor.org/stable/41581448%0A>

Rapanta, C. (2017). Professores como Facilitadores da Argumentação entre Estudantes: Uma Necessidade Emergente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(2), 41–62. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_3

Rodrigues, S. V. (2015). A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: análise de produções textuais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 10, 397–411. https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/397_411.pdf

Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2016). O conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa no final do ensino secundário. *Revista Da Associação Portuguesa de Linguística*, 1(10), 721–744. <https://doi.org/10.21747/2183-9077 /rapla31>

Rohman, D. G. (1965). Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition & Communication*, 16(2), 106–112. <https://doi.org/10.58680/CCC196521081>

Rose, D. (2009). Writing as linguistic mastery: The development of genre-based literacy pedagogy. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, J. Riley, & D. Rose (Eds.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (pp. 151–166). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9780857021069.n11>

Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>

Scardamalia, M. (1984). *Higher Order Abilities: Written Communication*. <http://survey.hshsl.umaryland.edu/?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED273573&site=ehost-live>

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives* (pp. 67–95). John Wiley & Sons.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2013). The Developmental Perspective on the Problem of Knowledge Acquisition: A Discussion. In S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and Learning Skills* (pp. 550–557). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203056646-33>

Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of Reflective Processes in Written Composition. *Cognitive Science*, 8(2), 173–190. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0802_4

Schneuwly, B. (1989). La conception vygotskyenne du langage écrit. *Études de Linguistique Appliquée*, 17, 107–117. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34138>

Schneuwly, B. (1991). Comment enseigner l'expression écrite. Éléments pour une didactique de l'écrit. *Journal de l'enseignement Primaire (Édition Corps Enseignant)*, 35, 36–39. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36112>

Schneuwly, B. (1998). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (2.e éd.). Peter Lang. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34262>

Semeraro, J., & Moore, N. S. (2016). The use of google docs technology to support peer revision. *Literacy Research, Practice and Evaluation*, 7, 203–220. <https://doi.org/10.1108/S2048-045820160000007013>

Shanahan, T. (2004). Overcoming the dominance of communication: writing to think and to learn. In T. L. Jetton & J. A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice* (pp. 59–74). Guilford Press.

Silva, P. (2011). A Conclusão no Texto Argumentativo: Estrutura e Efeitos Persuasivos. In *Estudos de Linguística e Teoria da Argumentação*. Editorial Caminho.

Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Prentice Hall.

Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 87–101. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00831.x>

Sousa, L., & Fernandes, M. (2013). *A importância da escrita argumentativa no ensino secundário*. Universidade de Coimbra.

Swales, J. M. (2012). A text and its commentaries: Toward a reception history of “Genre in three traditions” (Hyon, 1996). *Ibérica*, 24, 103–115. <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/296>

van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
<https://doi.org/10.2307/415483>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Williams, J. D. (2003). Preparing To Teach Writing. In *Preparing To Teach Writing* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410607461>

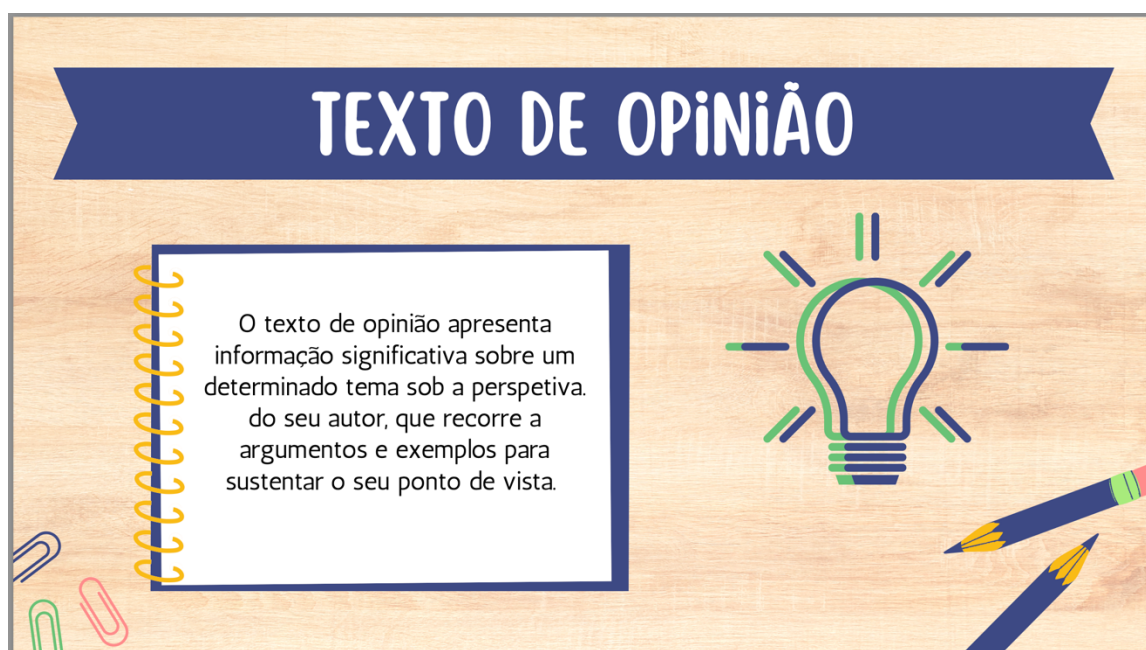
Wingate, U. (2012). "Argument!" helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 145–154.
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.001>

Yu, S. (2024). *Peer Assessment in Writing Instruction*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009429979>

Apêndices

Apêndice 1

PowerPoint informativo das características do texto de opinião



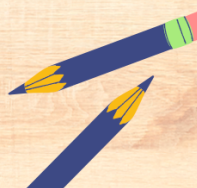
MARCAS LINGUÍSTICAS

- 1.ª pessoa (subjetividade).
- Linguagem valorativa (apreciativa ou depreciativa).
- Vocabulário preciso.
- Léxico expressivo.
- Recursos expressivos (ex.: metáfora, comparação, enumeração).
- Adjetivação (apreciativa ou depreciativa).



MARCAS DE GÊNERO ESPECÍFICAS

- Explicitação de um ponto de vista.
- Clareza e pertinência da perspectiva adotada, dos argumentos e dos exemplos desenvolvidos.
- Discurso valorativo.



Apêndice 2

Texto de opinião de exemplo

2. Lê com atenção o texto seguinte e identifica as características de um texto de opinião.

A «loucura» é a capacidade de ser diferente e ousar traçar um percurso de vida também ele audaz. Como tal, esta poderá ser uma qualidade, quando se torna no motor propulsor da mudança, mas também pode resultar em algo imprudente.

5 Por um lado, considero que a História do progresso da humanidade se delineou com seres que ousaram arriscar, que se afastaram da normalidade e romperam com regras, preconceitos, como aconteceu, por exemplo, nos Descobrimentos. De facto, «sempre que o homem sonha, / o mundo pula e avança». Ainda hoje, as constantes atualizações tecnológicas, ou os avanços científicos, são a prova de que as pessoas continuam a lutar por algo diferente do anterior, contribuindo, no caso da medicina, para o aumento da esperança de vida.

10 Por outro lado, a ousadia, infelizmente, pode significar imprudência, quando não é devidamente ponderada. Atualmente, as redes sociais tornaram-se um palco para muitas pessoas demonstrarem as suas habilidades ou conseguirem o maior número de visualizações e, com isso, notoriedade. Sendo assim, assiste-se, de forma lamentável, a algumas que ousam ser diferentes, à procura da melhor fotografia em locais ou situações perigosas, acabando por encontrar, por vezes, a morte.

15 Em conclusão, apesar de a loucura também implicar imprudência, é uma das qualidades que, na minha perspetiva, se destaca no ser humano, que o leva à proatividade e à mudança. Afinal, o homem, «sem a loucura», é «nada».

Apêndice 3

Tema da produção escrita no 1.º ciclo de investigação-ação

3. Redige um texto de opinião.

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

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

No teu texto deves:

- produzir uma introdução ao tema;
- explicitar, de forma clara e pertinente, o teu ponto de vista, fundamentando-o em dois argumentos, cada um deles ilustrado com um exemplo significativo;
- formular uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida.

[illegible]

Apêndice 4

Último excerto de “George”

“George”

4.º excerto

50 George fecha os olhos com força e deixa-se embalar por pensamentos mais agradáveis, bem-vindos: a exposição que vai fazer, aquele quadro que vendeu muito bem o mês passado, a próxima viagem aos Estados Unidos, o dinheiro que pôs no banco. O dinheiro no banco, nos bancos, é uma das suas últimas paixões. Ela pensa - sabe? - que com dinheiro ninguém está totalmente só, ninguém é totalmente abandonado. A velha Georgina já o deve ter esquecido. A velhice também traz consigo, deve trazer, um certo esquecimento das coisas essenciais, pensa. Abre os olhos para lho dizer, para lho pensar, para lho atirar em silêncio à cara enrugada, mas a velha já ali não está.

55 O calor de há pouco foi desaparecendo e agora não há vestígios daquela aragem de forno aberto. O ar está muito levemente morno e quase agradável. George suspira, tranquilizada.

Amanhã estará em Amsterdão na bela casa mobilada onde, durante quanto tempo?, vai morar com o último dos seus amores.

Maria Judite de Carvalho, "George", in *George e Seta Despedida*, Porto, Porto Editora, 2015, pp. 17-22

--

Apêndice 5

Tema da produção escrita no 2.º ciclo de investigação-ação

Produção escrita:

No conto de Maria Judite de Carvalho, George personifica «o sucesso num mundo predominantemente masculino, mas também um estilo de vida normalmente interdito às mulheres».

Escreve um texto de opinião no qual explicites dois aspetos da emancipação e afirmação social da mulher.

O teu texto deve incluir:

- Uma introdução ao tema;
- Um desenvolvimento no qual explicites dois aspetos da emancipação e afirmação social da mulher, fundamentando com, pelo menos, um exemplo pertinente;
- Uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.

Apêndice 6

Vídeo sobre o “Poder das palavras”



Apêndice 7

Poema de Eugénio de Andrade “Agora as palavras”

Agora as palavras

Obedecem-me agora muito menos,
as palavras. A propósito
de nada resmungam, não fazem
caso do que lhes digo,
5 não respeitam a minha idade.
Provavelmente fartaram-se da rédea,
não me perdoam
a mão rigorosa, a indiferença
pelo fogo-de-artifício.
10 Eu gosto delas, nunca tive outra
paixão, e elas durante muitos anos
também gostaram de mim: dançavam
à minha roda quando as encontrava.
Com elas fazia o lume,
15 sustentava os meus dias, mas agora
estão ariscas, escapam-se por entre
as mãos, arreganham os dentes
se tento retê-las. Ou será que
já só procuro as mais encabritadas?

Eugénio de Andrade, *Poesia*, Porto, Assírio & Alvim, 2017, pp. 556-557.

Apêndice 8

Tema da produção escrita no 3.º ciclo de investigação-ação

Produção escrita

«Há palavras que nos beijam
Como se tivessem boca.»

Alexandre O'Neill, *Poesias Completas*, 4.ª ed., Lisboa, Assírio & Alvim, 2005, p. 64.

«São como um cristal,
as palavras.
Algumas, um punhal,
um incêndio.»

Eugénio de Andrade, *Antologia Breve*, 6.ª ed., Porto, Fundação Eugénio de Andrade, 1994, p. 35.

Num texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, defende uma perspetiva pessoal sobre o poder das palavras nas relações humanas.

No teu texto deves:

- explicitar, de forma clara e pertinente, o teu ponto de vista, fundamentando-o em dois argumentos, cada um deles ilustrado com um exemplo significativo;
- utilizar um discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).

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

Apêndice 9

Inquérito realizado no 3.º ciclo de investigação-ação

Lê as afirmações abaixo e avalia conforme o grau que te concede uma maior conformidade. Sendo que o número 1 corresponde ao nível de total discordância e o 5 de total concordância.

1. As atividades de revisão de texto melhoraram a minha capacidade de revisão.

1	2	3	4	5

2. O processo de revisão do meu colega foi útil para melhorar a minha produção escrita.

1	2	3	4	5