U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

O impacto da planificação textual orientada: desenvolvimento da competência de escrita numa turma do 10º ano.

Renata Alexandra Alves Correia

M

2025



O impacto da planificação textual orientada: desenvolvimento da competência de escrita numa turma do 10º ano.

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

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024/2025

In Memoriam

De Maria Fernanda dos Santos Alves, minha saudosa e doce avó, que espero que se sinta orgulhosa, e de Rui Miguel Alves Correia, meu querido irmão.

A vossa existência perdurará, para sempre, na minha memória.

Sumário

Declaração de honra 6
Agradecimentos 7
Resumo 9
Abstract 10
Índice de Figuras 11
Lista de siglas 12
Introdução 13
1. Capítulo 1. Caracterização do contexto educativo 16
1.1. A instituição de ensino 16
1.1.1. Caracterização da turma 18
1.2. Definição da área de intervenção pedagógico-didática 21
2. Capítulo 2. Enquadramento teórico 25
2.1.A escrita 26
2.1.2. A escrita enquanto processo 35
2.1.3. Teoria do processo cognitivo da escrita 36
2.2. Subprocessos do processo da escrita 42
2.2.1. Planificação 43
2.2.2. Redação 46
2.2.3. Revisão 47
2.3. Ciclo da escrita 48
2.4. Estratégias de ensino da escrita 51
2.4.1. Facilitação processual 52
2.4.2. Facilitação processual na planificação 55
3. Capítulo 3. Estudo empírico 56
3.1.Metodologia 56
3.1.1. Ferramenta de recolha de dados 58
3.2. Plano de ação 59
3.2.1. 1º Ciclo de investigação-ação: fase de diagnose 61
3.2.1.1. Descrição da prática letiva 61
3.2.1.2. Dados recolhidos 64
3.2.1.3. Reflexão sobre os dados recolhidos 67

3.3. 2º Ciclo de investigação-ação: fase de teste 68
3.3.1. Descrição da prática letiva 69
3.4. 2º Ciclo de investigação-ação: fase pós- teste 73
3.4.1. Descrição da prática letiva 74
3.4.1.2. Dados recolhidos 76
3.4.1.3. Reflexão sobre os dados recolhidos 80
3.5. 3º Ciclo de investigação-ação 81
3.5.1. Descrição da prática letiva 82
3.5.1.2. Dados recolhidos 85
3.5.1.3. Reflexão sobre os dados recolhidos 87
Considerações Finais 89
Referências Bibliográficas 93
Anexos 99
Anexo 1 100
Anexo 2 100
Anexo 3 101
Anexo 4 102
Anexo 5 103
Anexo 6 103
Anexo 7 104
Anexo 8 105
Anexo 9 106
Anexo 10 107
Anexo 11 108
Anexo 12 109
Anexo 13 110

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

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

Porto, 2 de Setembro de 2025

Renata Alexandra Alves Correia

Agradecimentos

À minha querida mãe por toda a paciência, por todo o amor e por me impulsionar a ser livre e voar rumo ao meu sonho e, em simultâneo, me dar a certeza de ter sempre um abraço para onde regressar nos momentos de infelicidade. A tua força face às adversidades da vida e a tua dedicação profissional serão, para sempre, a minha maior inspiração.

À Maria carolina, por ser a minha maior fonte de motivação e de alegria. A tua existência é o combustível mais precioso para ultrapassar todos os desafios da vida. Espero ser um bom exemplo para ti.

Ao Alexandre Reis Silva, meu companheiro de todas as horas, por todo o apoio dado ao longo deste percurso extenso e desafiante. Obrigada por acreditares sempre em mim e por seres abrigo incondicional em meio a todas as tempestades, impulsionando-me a seguir sempre em frente, sendo, assim, o meu verdadeiro pilar. Obrigada por todos os gestos de carinho nascidos do teu amor genuíno e por me mostrares que o caminho não se percorre solitariamente.

Ao meu pai por me fornecer os melhores conselhos, sempre com vista à minha priorização e felicidade e por me demonstrar o maior exemplo de dedicação profissional que conheço, serei, com certeza, uma melhor profissional porque te vi sê-lo.

À minha família por todo o apoio demonstrado, pela ajuda prestada e por toda a paciência perante as minhas fases de stress e de impaciência. O vosso carinho e união foram uma fonte inesgotável de força.

Ao Professor Doutor Jorge Deserto por toda a orientação imprescindível para a realização deste projeto. Obrigada por toda a disponibilidade demonstrada em ajudar, por todos os conselhos valiosos e pelo incentivo constante ao longo deste percurso desafiante. Tê-lo-ei sempre como um exemplo supremo de profissionalismo, de rigor científico, de dedicação e de generosidade.

Aos meus primeiros alunos, os meus verdadeiros aliados, o meu muito obrigada por, através do vosso respeito, cooperação, compreensão e gestos de carinho, terem tornado esta jornada inicial muito mais leve e gratificante. Não poderia ter tido maior sorte.

À Beatriz por todo o apoio fornecido ao longo de todo o percurso. A tua amizade e ajuda representaram, inúmeras vezes, a calmaria e a tranquilidade nos momentos de sufoco. O percurso foi muito mais sereno e bonito porque te tive sempre por perto.

À Ana Catarina, à Margarida e à Mariana por todo o companheirismo. Obrigada por toda a paciência, pela partilha de conhecimentos, pela ajuda prestada incondicionalmente, pelo apoio demonstrado constantemente e por me fazerem rir em meio a tempos desafiantes. Ter-vos comigo tornou toda a experiência muito mais especial.

À supervisora de estágio, professora Alexandra, por todo o cuidado tido na transmissão de críticas construtivas e por toda a partilha de conhecimento.

À orientadora de estágio, professora Rute, pela permissão para a realização deste projeto nas turmas sob a sua responsabilidade e pela orientação prestada.

A todos que, de uma forma ou outra, fizeram positivamente a diferença no decorrer dos meus anos de estudo, o meu muito obrigada.

Resumo

O presente relatório de estágio apresenta o Projeto de Investigação-Ação realizado com uma turma do 10º ano, desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico-didático de Português, integrado no Mestrado em Ensino de Portugues no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e que teve lugar na Escola Secundária de Gondomar.

O tema central da prática de investigação-ação assenta no contributo das estratégias de planificação textual orientada para o desenvolvimento da competência de escrita individual dos alunos. A escolha da área de intervenção subjacente a este projeto partiu dos dados diagnostidados através da observação direta da turma, dos registos efetuados no caderno de investigação pessoal, da análise documental das tarefas realizadas pelos alunos em diversos momentos e também das informações transmitidas pela professora titular da turma na qual foi realizado o Estágio Pedagógico de Português.

Foi traçado um plano de ação, sustentado em bases teóricas, dividido em três ciclos de intervenção, com o objetivo de motivar para a escrita e de auxiliar no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos. O plano de ação teve como estratégia principal a implementação de fichas de produção textual, com a presença de tópicos orientadores para a elaboração da planificação do texto a redigir.

Por fim, os resultados obtidos a partir da investigação realizada revelaram a eficácia das estratégias definidas, dado que foi demonstrada uma evolução satisfatória na performance de escrita individual dos alunos.

Palavras-chave: [Escrita; Competência de Escrita; Planificação]

Abstract

This internship report presents the Action-Research Project carried out with a 10th grade class, developed within the scope of the pedagogical-didactic internship of Portuguese, integrated in the Master's Degree in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, of the Faculty of Arts of the University of Porto and which took place at the Secondary School of Gondomar.

The central theme of the action research practice is based on the contribution of textual planning strategies aimed at developing students' individual writing skills. The choice of the intervention area underlying this project was based on data gathered through direct observation of the class, personal records kept in personal research notebooks, documentary analysis of tasks completed by students at various times, and also through information provided by the teacher of the class where the Portuguese Pedagogical Internship was conducted.

A theoretically based action plan was drawn up, divided into three intervention phases, with the goal of motivating students to write and supporting the development of their writing skills. The action plan's main strategies included the implementation of a writing worksheet, with guiding topics for developing the text to be written.

Finally, the results obtained from the research demonstrated the effectiveness of the defined strategies, demonstrating satisfactory progress in students' individual writing performance.

Key-words: [Writing; Writing Skills; Planning]

Índice de Figuras

Figura 1- Estrutura do modelo de escrita original 36

Figura 2 - Estrutura do modelo de escrita 2 39

Figura 3 - Modelo de escrita redesenhado 40

Figura 4 - Modelo de escrita redesenhado por Hayes 41

Figura 5 - Ciclo da Escrita 49

Figura 6 - Ficha de produção textual - Diagnose 63

Figura 7 - Ficha de produção textual - Teste (parte 1) 69

Figura 8 - Ficha de produção textual – Teste (parte 2) 70

Figura 9 - Ficha de produção textual – Pós-Teste 75

Figura 10 - Ficha de produção textual - 3º ciclo de investigação-ação (parte 1) 82

Figura 11 - Ficha de produção textual - 3º ciclo de investigação-ação (parte 2) 83

Lista de siglas

ESG ..... ESCOLA SECUNDÁRIA DE GONDOMAR

AEG1 ..... AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Nº 1 DE GONDOMAR

PCDA ..... PLANO CURRICULAR DE DESENVOLVIMENTO DAS APRENDIZAGENS

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Iniciação à Prática Profissional, unidade que se intrega no 2º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O estágio pedagógico de Português realizou-se no decorrer do ano letivo 2024/2025, na Escola Secundária de Gondomar, numa turma do 10º ano de escolaridade.

O estudo apresentado, assente na metodologia de investigação-ação, aborda a promoção da competência de escrita em alunos do 10º ano de escolaridade e assume como tema principal "O impacto da planificação textual orientada: desenvolvimento da competência de escrita numa turma do 10º ano".

O desenvolvimento da competência de escrita assume-se como um fator decisivo para sucesso escolar dos alunos, não só relativamente à disciplina de português, mas sim também a todas as unidades curriculares nas quais o aluno se insere ao longo de todo o ano-letivo. Além do contexto escolar, o correto domínio da escrita impacta avultadamente, de igual modo, todos os contextos e fases da vida de um cidadão, nomeadamente, pessoal, profissional e social.

Contrariamente ao que acontece com a fala, o processo de aquisição da escrita é mais complexo, tendo-se em mente que a sua apropriação exige a passagem pelo ensino-aprendizagem e é principalmente na escola que surge a maior oportunidade para adquirir e desenvolver capacidades relacionadas com o domínio em estudo. Perante isto, o docente, enquanto profissional ao serviço da comunidade escolar e agente de investigação-ação, deve, de modo a facilitar o ensino-aprendizagem da escrita dos estudantes, estudar e implementar estratégias que auxiliem a que as dificuldades destes sejam, gradualmente, ultrapassadas.

A definição do tema de intervenção, que tem como objetivo o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, é proveniente da recolha de dados de natureza empírica. A observação direta das aulas (lecionadas pela professora titular da turma e pela professora em formação inicial) na turma do 10º ano, a qual foi alvo do projeto de investigação presente, e a análise documental das produções escritas dos alunos permitiram identificar uma falta acrescida de motivação e de autonomia, assim como

fragilidades diversas relativas ao domínio da escrita. Identificadas as fragilidades que justificaram a urgência de intervenção, e que seão expostas de forma desenvolvida no decorrer deste projeto, foram formuladas questões de partida que serviram de orientação para o projeto de investigação-ação, nomeadamente: Qual o impacto de trabalhar o momento de planificação para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos? A implementação de tópicos orientadores para a realização da planificação facilitará a aprendizagem desse subprocesso?

Com o objetivo de encontrar respostas para as questões de partida formuladas e após uma revisão atenta da literatura acerca do ensino-aprendizagem da escrita, foi elaborado um plano de ação assente na criação de uma Ficha de Produção Textual com tópicos orientadores para a fase de planificação. Os resultados do plano de ação foram análisados para a compreensão da sua eficácia.

No que concerne à organização interna deste Relatório Final de Mestrado, no primeiro capítulo prende-se com a contextualização da intervenção pedagógico-didática. Num primeiro momento, procede-se à caracterização da escola na qual o estágio pedagógico foi realizado e, posteriormente, é traçado o perfil da turma do décimo ano de escolaridade. Por último, apresenta-se a identificação e delimitação da área prioritária de intervenção e a formulação das questões de partida e dos objetivos que orientaram o presente projeto de investigação-ação.

No segundo capítulo, é apresentada a revisão da literatura que serviu de base teórica para o desenvolvimento da investigação-ação. Aqui são expostas algumas considerações acerca da importância da escrita, da escrita enquanto processo, sobre a teoria cognitiva do processo da escrita, acerca das etapas envolvidas no processo da escrita e, por fim, do ciclo da escrita.

O terceiro capítulo debruça-se, num primeiro momento, sobre o estudo empírico efetuado, apresentando a metodologia utilizada como suporte para os três ciclos de investigação-ação, assim como as ferramentas empregadas para a recolha de dados. Num segundo momento, é exposto e detalhado o plano de ação traçado, isto é, os três ciclos de investigação-ação realizados: são descritas as atividades e as intervenções realizadas no decorrer das práticas letivas e são, de igual modo, apresentadas algumas reflexões acerca dos resultados obtidos e das estratégias implementadas.

Por fim, as considerações finais exibem as vantagens da aplicação de uma ficha de produção escrita com orientações para a elaboração da planificação. Outrossim, são apresentadas, de igual modo, observações acerca das restrições intrínsecas ao estágio pedagógico e reflexões sobre possíveis modificações a implementar para melhorar a estratégia adotada, de modo a orientar investigações no futuro.

Capítulo 1. Caracterização do contexto educativo

O presente projeto de investigação-ação foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico integrado no segundo ano do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. A prática de Ensino Supervisionada decorreu ao longo do ano letivo de 2024/2025, tendo-se realizado na Escola Secundária de Gondomar.

Para uma melhor contextualização, serão consideradas determinadas características relacionadas com a instituição de ensino, com o perfil da turma na qual foi concretizado o estágio pedagógico e, de igual modo, com os dados que determinaram a seleção da área de intervenção.

1.1. A instituição de ensino

A Escola Secundária de Gondomar (ESG), instituição pública, insere-se no Agrupamento de Escolas Nº 1 de Gondomar (AEG1), formado por dez estabelecimentos direcionados ao ensino (ensino básico e ensino secundário), estando estes distribuídos por diversas freguesias pertencentes ao concelho de Gondomar.

O concelho de Gondomar é constituído por uma grande densidade populacional, composta por cidadãos que evidenciam marcas consideráveis de diversidade a vários níveis, nomeadamente a nível social, cultural e económico. A heterogeneidade populacional que representa o ambiente no qual a escola se insere reflete-se, de forma avultada, na composição e na caracterização da comunidade escolar do AEG1 em geral e na Escola Secundária de Gondomar em particular. Daí resulta a que a Escola Secundária de Gondomar abranja uma comunidade escolar muito heterogénea, proveniente de contextos socioeconómicos diversos, o que lhe confere um ambiente interessante, mas também muito desafiante, pois no mesmo espaço coexistem realidades e necessidades complexas e distintas. Desta forma, a instituição de ensino em questão procura oferecer uma resposta educativa abrangente, capaz de corresponder às exigências de todos alunos que a integram, independentemente do perfil de cada um. Neste sentido, a ESG apresenta uma variada oferta de cursos científico-humanísticos, comparativamente com outras instituições pertencentes ao mesmo distrito, para que seja possível acompanhar toda a pluralidade de perfis dos alunos que a constituem. Há, ainda quanto ao ensino secundário,

uma grande oferta de cursos profissionais que visam a preparação dos alunos para a aptidão e para integração profissional na área de estudo escolhida, para aqueles que não intencionem ingressar no ensino superior.

Paralelamente à dimensão curricular, o agrupamento valoriza e promove, de uma forma recorrente, a participação dos alunos em atividades extracurriculares, como forma de incentivar ainda mais o seu desenvolvimento académico e pessoal, como é o caso dos clubes (de música, leitura, desporto escolar, artes, matemática, entre outros) e dos concursos (Olimpíadas da Língua Portuguesa, da Geografia e da Matemática, Torneio de Leitura, Canguru Matemático, etc.).

O AEG1 assume como objetivo central a promoção de uma formação integral de todos os alunos, assente no estímulo das competências não só académicas e curriculares, mas também cognitivas, físicas e sociais dos alunos, para que estes desenvolvam capacidades sólidas que lhes permitam tornarem-se cidadãos capazes de participar de forma autónoma, criativa, consciente e crítica na sociedade, competências que serão úteis para todas as fases da vida dos discentes, muito além do período em que integram o ensino escolar obrigatório. Este aspeto transforma o meio escolar num espaço imprescindível para a educação dos alunos, funcionando não só como um meio direcionado à aprendizagem de conteúdos disciplinares, mas também como um agente relevante para o desenvolvimento social, cultural e individual dos discentes que o compõem.

Importa também referir a existência de um documento autónomo, desenvolvido especificamente para o agrupamento de escolas de Gondomar, intitulado *Plano Curricular de Desenvolvimento das Aprendizagens* (PCDA), que funciona como linha de orientação para a escolha e para a prática das estratégias de ensino a utilizar em cada grupo disciplinar, tendo em conta os objetivos do agrupamento e as estratégias objetivadas não só pelo *Projeto Educativo do Agrupamento*, mas também pelos documentos de ensino de referência nacional de ensino-aprendizagem, tais como as *Aprendizagens Sociais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Trata-se de um documento fundamental para assegurar a coerência curricular e pedagógica em todo o agrupamento, pois promove uma ação educativa que se encontra alinhada com os princípios orientadores da escola e, em simultâneo, com as metas definidas a nível nacional, presentes nos documentos orientadores mencionados anteriormente.

1.1.1. Caracterização da turma

Durante o início do ano letivo de 2024/2025 deu-se a oportunidade de acompanhar quatro turmas ao nível do ensino secundário, das quais a Professora Orientadora de estágio era titular, no contexto da prática de ensino supervisionada. No entanto, o projeto de investigação-ação desenvolvido contempla apenas uma das turmas do 10º ano de escolaridade, decisão tomada em unanimidade entre a orientadora de estágio e as três estagiárias pertencentes ao núcleo de estágio de português da Escola Secundária de Gondomar.

A recolha de dados que possibilitaram a caracterização da turma revelou-se um passo tão importante quanto traçar a contextualização da instituição escolar e analisar os documentos orientadores de ensino a nível nacional. Trata-se de uma etapa fulcral no contexto pedagógico para que a prática de ensino se torne coerente, responsável e, consequentemente, frutífera, pois permite ao docente conhecer melhor a dinâmica da turma, os interesses e as necessidades dos alunos. Desta forma, o docente reúne melhores condições para escolher e implementar estratégias pedagógicas mais apropriadas ao perfil da turma e, com base numa reflexão crítica que é essencial à prática docente, posteriormente ajustá-las, se assim for necessário.

Para efeito de recolha de informações sobre o perfil dos alunos recorreu-se, num primeiro momento, à observação direta das aulas da professora titular da turma e ao registo de dados relevantes para traçar a caracterização da turma, num diário físico pessoal e, posteriormente, à circulação e interação direta com os discentes em momentos de auxílio durante as aulas. Durante os intervalos houve ainda a possibilidade de contactar de forma próxima com os alunos, o que foi relevante para identificar dados que não eram percecionados durante o decorrer do tempo letivo. As reuniões realizadas semanalmente com a presença da professora orientadora foram igualmente essenciais para o levantamento das características da turma, cujas foram sendo transmitidas pela mesma.

Passando para a descrição efetiva da turma na qual foi aplicado o projeto de investigação-ação, tratava-se de uma turma do ensino secundário regular, do décimo ano de escolaridade, composta por vinte e quatro alunos, sendo quinze anos a média da faixa etária. Contudo, existia uma particularidade interessante e desafiante neste contexto: o facto de esta turma de português ser formada por alunos pertencentes a dois cursos

distintos, mas que partilhavam turma em apenas algumas disciplinas, sendo português uma delas. Quinze alunos inseriam-se no curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e os nove restantes faziam parte do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Este pormenor, que ajuda a caracterizar a heterogeneidade referente a esta turma, acarretou alguns desafios, já que uma parte da turma transpareceu características, interesses e desempenhos muito distintos, relativamente à restante turma, o que fez com se tornasse, por vezes, um pouco mais difícil a seleção de determinados temas, a escolha das estratégias a implementar e adequação do ritmo no qual decorriam as aulas aos ritmos diversos de aprendizagem evidenciados pelos alunos.

Este aspeto condicionou negativamente, por vezes, o decorrer das aulas, principalmente devido à disparidade quanto ao ritmo de trabalho e de aprendizagem, havendo a necessidade de canalizar bastante tempo para acompanhar as necessidades de cada um dos alunos e, também, devido aos recorrentes pedidos de acompanhamento personalizado por parte da maioria da turma. Tornou-se um desafio assegurar que todos os alunos progredissem e acompanhassem o decorrer da aprendizagem de forma homogénea e equitativa. Muitas das vezes foi desafiante conjugar esta realidade heterogénea, mas o desafio foi sendo ultrapassado sempre de forma positiva e enriquecedora. Note-se que a diferença de ritmos evidenciada era relativa à realização de atividades correspondentes a todos os domínios, sendo o domínio da escrita talvez o mais afetado por este fator.

Importa realçar, de igual modo, que no decorrer das aulas os alunos expressavam, no entanto, entusiasmo por atividades que integravam o uso das novas tecnologias, como era o caso de momentos reservados para a visualização de vídeos e de curtas-metragens e para a audição de canções. Observou-se, de igual modo, um interesse generalizado aquando da apresentação de atividades que mobilizavam a componente artística, sendo notório o interesse dos discentes, de ambos os cursos, em atividades que propunham, por exemplo, a apreciação crítica de quadros artísticos e de cartoons. Os alunos demonstravam também um entusiamo acrescido pelos momentos em que se viam incentivados a realizar tarefas e exercícios que implicassem a interação e a colaboração entre pares ou grupos, sendo visível um aumento significativo de empenho por parte destes, sempre que era promovida este tipo de dinâmica no decorrer das aulas.

Os alunos, de uma forma geral eram assíduos e pontuais. As particularidades enunciadas foram tidas em conta no planeamento das aulas a lecionar e no desenvolvimento das estratégias e materiais a implementar, no sentido de tentar provocar uma evolução no desempenho dos alunos e de modo a apelar à motivação destes para a realização das tarefas propostas.

Quanto a hábitos de leitura e de estudo apenas três alunos verbalizaram assegurar tempo dedicado para esse efeito de forma autónoma e apenas cinco disseram ter interesse pela disciplina de português.

Ao nível da participação evidenciavam constantemente uma postura colaborativa com a docente, sendo a intervenção dos alunos bastante regular, ativa, interessada e motivada. Contudo, havia a tendência, por vezes, para intervenções simultâneas e para a sobreposição de falas.

No que concerne ao comportamento em sala-de-aula, pode afirmar-se que se tratava de uma turma com um comportamento exemplar, mesmo que, por vezes, determinados alunos se apresentassem com uma postura muito irrequieta e conversadora. No entanto, nos momentos de maior agitação, a turma demonstrou sempre uma enorme facilidade em seguir as regras de funcionamento da sala de aula e um respeito considerável pela figura docente, sempre que era necessário corrigir algum tipo de atitude.

A nível de desempenho, quanto ao domínio da oralidade, os discentes revelaram ter facilidade no que concerne à compreensão e expressão do oral. No que diz respeito à educação literária os alunos evidenciaram sempre um interesse significativo pelo domínio e enfatizaram, de uma forma geral e constantemente, uma capacidade proeminente na interpretação de textos literários e não literários. Em termos de competências relacionadas com a leitura, os alunos demonstraram sempre um desempenho satisfatório. No entanto, destacou-se, logo desde o início, o facto de toda a turma ter evidenciado uma fragilidade acrescida no âmbito do domínio da escrita, aspeto manifestado através dos exercícios propostos em sala de aula. As atividades de escrita eram rececionadas, pelos discentes, de forma relutante, o que condicionava negativamente os momentos de escrita, transformando-os num desafio constante, tanto a nível de falta de motivação, quanto a nível de desempenho caracterizado, à partida, como insatisfatório, aspeto que será

aprofundado posteriormente. Por fim, quanto ao domínio gramatical, constataram-se algumas dificuldades, surgidas sobretudo, nos momentos de produção escrita.

A recolha de dados que permitiu a caracterização sólida da turma revelou-se imprescindível para que fosse possível compreender aprofundadamente o contexto no qual decorreu o estágio profissionalizante. O alcance deste diagnóstico detalhado visou a adoção de estratégias pedagógicas ajustadas às especificidades reais da turma que aqui foi sendo caracterizada.

Importa realçar que a caracterização apresentada da turma é exclusivamente referente à recolha de dados correspondente a setembro, outubro e novembro, meses primordiais do estágio. Após este período a turma foi apresentando determinadas evoluções nas problemáticas que a caracterizavam inicialmente e que aqui foram descritas, principalmente referentes ao nível de desempenho relacionado com o domínio da escrita .

1.2. Definição da área de intervenção pedagógico-didática

A definição da área de intervenção pedagógico-didática que sustenta o presente projeto de investigação-ação é resultante de um processo de reflexão que teve como base o acompanhamento próximo e o contacto atento e rigoroso estabelecido com a turma, ao longo dos meses de setembro, outubro e novembro de 2024, correspondentes à fase inicial da prática profissionalizante.

No decorrer do período mencionado, houve oportunidade de observar regularmente as aulas lecionadas pela professora titular da turma, o que permitiu conhecer de forma aprofundada a realidade e a dinâmica do grupo e, consequentemente, possibilitou a análise crítica da realidade educativa. Destaca-se o facto de ter havido a permissão de circular pela sala-de-aula nos momentos destinados a atividades didáticas ou à resolução de exercícios, tanto individualmente, quanto em grupo, o que possibilitou recolher dados adicionais.

Paralelamente à observação das aulas, foi assegurado o hábito de registar num caderno de investigação pessoal as impressões e reflexões que foram sendo suscitadas pelas metodologias de ensino utilizadas, pelo comportamento e reações dos discentes face

às propostas didáticas e pelos desafios que foram surgindo ao longo dos múltiplos momentos de ensino-aprendizagem.

Complementarmente à análise baseada na observação direta dos tempos letivos da turma em evidência, destaca-se a existência de uma reunião realizada todas as terças-feiras de manhã, com a presença da professora orientadora do estágio, que era também a professora titular da turma, e das três estagiárias pertencentes ao núcleo de estágio de português. Os encontros semanais foram de extrema importância para tornar mais fundamentada a escolha da temática a desenvolver no projeto de investigação-ação, na medida em que viabilizaram a partilha de informação e o debate conjunto, por parte de todas as integrantes, sobre contexto da turma e, de igual modo, sobre as particularidades e necessidades dos estudantes. Quanto à turma, embora a partilha de informações partisse sobretudo da professora orientadora, que lecionava as aulas, e de mim, enquanto estudante observadora das mesmas, as colegas estagiárias também contribuíram para validar, de certa forma, a pertinência dos dados obtidos e da sua interpretação, pois, enquanto ouviam os relatos fornecidos sobre as particularidades e necessidades da turma, manifestavam observações e sugestões úteis para a análise de todo o contexto.

Ainda no seio das reuniões semanais, reservaram-se momentos específicos para a correção e análise de exercícios realizados pelos discentes durante as aulas, o que possibilitou reconhecer em que domínios curriculares o desempenho dos alunos se revelava menos satisfatório.

Partindo agora para as fragilidades detetadas que sustentaram a justificação da eleição da problemática de intervenção, é pertinente que se comece pelas reflexões surgidas no decorrer das observações das aulas da turma, ao longo do período previamente mencionado.

Ao longo das propostas de exercícios que foram sendo apresentadas aos alunos, por parte da discente da disciplina, foi notória a preferência destes pela realização de atividades inseridas em alguns domínios curriculares, em detrimentos de outros. Posto isto, os discentes denotavam, constantemente e na generalidade, posturas de resistência e de elevada desmotivação perante a proposta de atividades que envolvessem o domínio da escrita.

Sempre que eram incentivados a redigir textos expositivos ou de apreciação crítica e a elaborar respostas a questões presentes no manual ou em fichas de trabalho, os alunos demonstravam pouca confiança ou motivação insuficiente para realizar essas tarefas, o mesmo não se verificava quando lhes eram dirigidas questões em que era proposto que partilhassem ideias, reflexões e respostas em grande-grupo, na forma oral, mesmo que o teor das questões fosse semelhante àquele contido nos exercícios de escrita. Foram inúmeras as reações que evidenciavam que as situações de escrita eram as menos aceites e as que geravam uma maior dificuldade entre os estudantes. Era frequente a ocorrência de comentários negativos e de outras manifestações de desconforto e de desaprovação face a essas atividades, tais como atitudes e expressões faciais negativas, em que franziam as sobrancelhas, expiravam de forma audível e reviravam os olhos.

Recordo que, no decorrer da realização de atividades que requeriam a redação de textos, e em que houve a oportunidade de circular pela sala, de forma a acompanhar e a auxiliar os alunos em todo o processo, foi claramente percetível que um número elevado de alunos enfrentava uma dificuldade acrescida para iniciar a tarefa. Foi, de igual modo, sendo aparente a falta de autonomia por parte de determinados alunos, que interpelavam constantemente o corpo docente com a intenção de obter auxílio e orientações para que assim conseguissem desenvolver o texto.

Ainda relativamente a estes momentos, importa referir que nenhum dos alunos procedia à elaboração de uma planificação ou sequer de rascunhos, por mais simples que fossem, prévios à redação efetiva do texto. Esta observação salientou que estávamos perante um caso complexo, no qual os alunos não haviam consolidado ainda o hábito de pensar e organizar o texto anteriormente a redigi-lo, o que ressalta a ausência de interiorização de processos essenciais para a construção de textos coerentes, estruturados e com clareza na transmissão de ideias.

Comummente a maioria da turma excedia o tempo previsto para a conclusão de tarefas de escrita, quer fossem respostas a questões ou redações de textos na íntegra, e alguns dos alunos não conseguiam sequer terminar as composições durante o tempo previsto. Esta particularidade realça também a disparidade de ritmos de trabalho de toda a turma, o que representava um outro desafio perante o domínio em questão.

As observações que foram sendo relatadas eram situações recorrentes detetadas em todos os momentos da sala de aula nos quais que se implicava a necessidade de realização de tarefas de produção escrita.

Além das reflexões obtidas a partir das observações das aulas, a correção dos textos presentes no teste de diagnóstico e na fase de diagnose, a qual representa o primeiro ciclo supervisivo, deixaram transparecer, de igual modo, a evidente dificuldade acrescida relativamente à componente de escrita, comum a toda a turma. Os textos analisados apresentaram falhas acentuadas ao nível lexical, morfossintático, ortográfico, mas também a nível de coesão e coerência frásicas. A evidência das dificuldades enunciadas até aqui foi surgindo como indício de fragilidade no domínio da língua escrita.

A análise aprofundada dos documentos orientadores do ensino-aprendizagem em Portugal também auxiliou a corroborar a adequação da linha de investigação pensada, não só estabelecendo a importância da escrita enquanto área curricular, mas sim também como uma competência que é útil para todos os momentos e estágios da vida dos estudantes. O documento oficial das *Aprendizagens Essenciais* do 10º ano de escolaridade enfatiza o desenvolvimento do domínio da escrita como uma área fundamental para os diversos objetivos de comunicação dos estudantes (2018, p.3). No *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é salientado que os alunos devem tornar-se capazes de dominar "os códigos que os capacitam (...) para a escrita" e revelar-se capazes de expressar "factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos" recorrendo à escrita (2017, p.21).

Além disso, no que concerne ao contexto escolar, a linguagem escrita representa um "veículo privilegiado da comunicação pedagógica, quer consideremos a dimensão da transmissão dos saberes, quer a da sua explicitação por parte dos alunos, nomeadamente nas situações de avaliação […]." (Carvalho & Barbeiro, 2013, p.610). Posto isto, cabe ao professor estabelecer e implementar estratégias pedagógicas que visem o desenvolvimento da competência de escrita dos discentes.

Consequentemente, formularam-se questões que funcionaram como ponto de partida para a tentativa de melhorar algumas das fragilidades detetadas. As questões formuladas que serviram de apoio ao desenvolvimento da investigação-ação foram as seguintes:

"Qual o impacto de trabalhar o momento de planificação para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos?"

"A implementação de tópicos orientadores para a realização da planificação facilitará a aprendizagem desse subprocesso?"

Com o objetivo de responder às questões formuladas, estabeleceram-se os objetivos que orientaram este projeto:

1. Definir o conceito de competência escrita e estabelecer a sua importância para o percurso curricular e pessoal dos discentes.
2. Pensar na importância de encarar e implementar o estudo da escrita enquanto processo.
3. Promover o desenvolvimento e a interiorização de estratégias de planificação e de produção textual.

Com o intuito de responder à questão formulada e aos objetivos acima referidos, foi elaborado um plano de ação, posto em prática ao longo de três ciclos supervisivos, que consistiu na implementação de fichas de produção textual, com a presença de tópicos orientadores, que será apresentado e desenvolvido mais adiante, no capítulo 3, assim como também serão apresentadas as reflexões acerca dos resultados provindos da sua aplicação. O enquadramento teórico que sustentou a definição do plano de ação traçado também será apresentado, no capítulo 2, que se segue.

Capítulo 2. Enquadramento Teórico

Do presente capítulo constará a análise da literatura relacionada com a área de estudo delimitada neste projeto de investigação-ação, a da escrita. A formulação deste enquadramento teórico assumiu-se como elemento central e fundamental para a seleção das práticas pedagógicas adotadas neste contexto.

2.1. A escrita

Ao longo da história da humanidade foram sendo desenvolvidas diversas formas de expressão da linguagem, para além da oralidade. Entre essas, a escrita merece que a coloquemos em posição de destaque, por constituir uma ferramenta essencial, embora complexa, para a vida do ser humano, nos diversos contextos da sua vida, tal como será comprovado ao longo deste capítulo.

A necessidade de o homem comunicar através da forma escrita remonta ao período da pré-história, tal como enfatiza Ciríaco (2020, p.1), ao referir que:

> *"A necessidade do homem de se comunicar graficamente com seu semelhante parte dos tempos mais remotos, desde o período pré-histórico, quando as mensagens eram escritas nas paredes das cavernas em processos rudimentares e pintura. Em busca de meios que assegurassem uma mensagem mais precisa, o homem passou a representar as palavras por meio de desenhos em determinada ordem, isto é, havia um significado para cada desenho" ("A leitura e a escrita no processo de alfabetização")".*

A invenção da linguagem escrita é caracterizada por Horcades como "uma das maiores realizações do homem" (2004, p.16) e é interessante que a vejamos assim, pois, se avaliarmos a sua evolução, foi através dela que se desenvolveu e perpetuou praticamente grande parte do conhecimento, abrangente a todas as áreas e ciências.

Atualmente, a escrita estabelece-se como uma componente essencial para que possamos viver plenamente em sociedade e insere-se em todos os contextos da vida humana, seja em ambientes educativos, sociais, profissionais ou culturais.

A verdade é que a linguagem escrita está presente em todos os meios nos quais nos inserimos e esta representa, cada vez mais, uma ferramenta imprescindível para o quotidiano de todos os indivíduos, que a utilizam tanto em contextos de cariz pessoal, quanto social, seja na sua vertente mais simples ou na de maior complexidade. Esta ferramenta poderosa é utilizada, por exemplo, para a expressão de sentimentos, para a

transmissão de mensagens nos mais diversos formatos, para a organização do próprio discurso e registo de informações importantes. Além disso, é utilizada, de igual modo, como um veículo de aprendizagem e de lazer.

A linguagem escrita é definida por Fischer como uma "sequência de símbolos padronizados (...) destinados a reproduzir a fala, o pensamento humano e outras coisas em parte ou integralmente" (2007, p.14). Já Ciríaco caracteriza este modo de expressão em questão como sendo uma "forma de representação da linguagem oral" e que "como tal, escrever também diz respeito a um ato de significar, de representar ideias, conceitos ou sentimentos, por meio de símbolos, mas de origem gráfica e não sonora" (2020, p.2).

Embora o domínio da oralidade seja um meio importantíssimo pelo qual nos comunicamos e expressamos, Fonseca propõe que "apesar do crescente poder da palavra oral como forma de ação e manipulação, nenhuma modalidade do discurso conseguiu ainda anular ou sequer mitigar o prestígio e o poder simbólico do escrito" (1994, p.224).

Carvalho (2003, p.12) acentua a importância de valorizarmos a escrita enquanto determinante do sucesso pessoal do ser-humano, já que influencia "o desenvolvimento cognitivo, funcionando como elemento facilitador da estruturação do pensamento que favorece a emergência do raciocínio lógico e formal". Além disso, "[e]nquanto processo cognitivo, o ato de escrever facilita a geração, a organização e o aprofundamento das ideias" (Carvalho & Pimenta, 2005, p. 1877).

Seguindo esta linha de pensamento, é inegável afirmar que a escrita representa uma competência fundamental para o homem e que "a capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade" (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5). Os mesmo autores enfatizam, ainda, que a escrita representa um meio pelo qual possuímos a oportunidade de nos comunicarmos, no sentido em que somos capazes de "explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginários" (2007, p.7).

No entanto, Fernanda Irene Fonseca enfatiza que, para além dos atributos sociolinguísticos que frequentemente lhe associamos, possuir um bom domínio da competência de escrita é, de igual modo, fundamental para determinadas finalidades práticas, que satisfaçam as necessidades concretas e objetivas nos diversos contextos do

dia-a-dia, como por exemplo, nos quais seja implicada a "redação de relatórios, cartas, requerimentos, notícias, etc." (1994, p.230).

No contexto da intervenção pedagógico-didática na qual assenta este projeto de investigação, destaca-se a importância de incitar ao desenvolvimento da competência de escrita no percurso escolar dos estudantes, dada a sua utilidade em todas as fases e contextos da vida dos mesmos, para que se tornem cidadãos capazes de participar, com plenitude, na sociedade em que se inserem, pois tal como Santos & Gonçalves realçam, "a competência da escrita é uma *praxis* transversal ao currículo e indispensável ao exercício da cidadania" (2007, p. 17). Além disso, Rebelo simplifica toda a conceção da importância da escrita quando refere que "saber escrever é uma competência que as sociedades modernas exigem a todos os cidadãos (…) uma necessidade básica" (2008, p. 113). Ciríaco vai ao encontro desta ideia quando refere que "aprender a ler e a escrever tornou-se uma preocupação de todos os governos, pois se transformou num termômetro do desenvolvimento social. (2020, p.2). É importante referir, além disso, que não há um género textual que possa ser classificado como superior aos restantes, no sentido em que poderá ser mais utilizado que outros na ação em sociedade, pois "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).

Sonhi salienta que a escrita merece uma "especial atenção", já que se trata de "um dos meios de compreensão do mundo, de apropriação e transmissão de conhecimentos" (2023, p.100). A instituição escolar é, precisamente, um meio privilegiado para que os alunos adquiram conhecimentos e a linguagem escrita é uma das ferramentas essenciais para que essa transmissão de conhecimento seja bem estabelecida, tendo em conta que há, por exemplo, uma relação indissociável entre a leitura e a escrita, aspeto que será desenvolvido mais adiante.

Ao refletir sobre a escrita e sobre o que ela representa, Teixeira & Novo (2011, p.241) enfatizam-na como "um fator indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito das diferentes disciplinas curriculares".

Se é certo que possuir uma boa competência de escrita é tão relevante para a vida de todos os indivíduos, é ainda mais certo que, infelizmente, este domínio não tem sido valorizado, tanto quanto deveria, no contexto da instituição escolar, embora a linguagem escrita e escola sejam cenários indissociáveis. O escasso investimento na escrita, por parte do ensino português, a que se tem assistido deve-se muito principalmente ao "facto de a escrita ser entendida mais como meio de comunicação do que objeto de ensino aprendizagem" (Carvalho, 2003, p.111).

Por outro lado, o mesmo autor realça, ainda, que à medida em que foram sendo desenvolvidas as novas tecnologias de comunicação, foi-se reduzindo o tempo dedicado ao uso da linguagem escrita, a qual foi sendo substituída pelo recurso à utilização de imagens, o que constituiu um dos vários fatores que resultaram na desvalorização da competência de escrita e que a esta causa enunciada também "podemos associar a perda de hábitos de leitura e de escrita, com o consequente decréscimo das competências nela implicados" (Carvalho, 2003, p.11).

Se refletirmos sobre a influência da leitura para o domínio da escrita, torna-se evidente que, quando o desenvolvimento da competência de leitura não é estimulado e adquirido tanto quanto deveria, o desenvolvimento da competência de escrita torna-se mais limitado. Um aluno que não adquiriu o hábito de ler, se o compararmos com um aluno que o possui e o faz frequentemente, não explora textos de forma suficiente e esta vertente acaba por condicionar, de forma negativa, o aumento do seu conhecimento a nível de reportório de vocabulário, organização e coesão textual, de ortografia e até de criatividade.

A verdade é que "a escola em Portugal continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem escrita" e isto resulta num cenário de crise ao nível do ensino-aprendizagem, bastante "visível nas capacidades de expressão, ou na falta delas, de grande parte dos sujeitos que frequentam a escola (Niza, 1997, p.24). Fonseca (1994, p.226) perspetiva como a maior causa para a crise da competência escrita nos nossos alunos, que classifica como_alarmante, o facto de os alunos não aprenderem a escrever e, cerca de 30 anos depois do diagnóstico que a autora nos apresentou, a situação mantém-se semelhante. A mesma autora, ao refletir ainda sobre o possível motivo de os alunos não aprenderem a escrever, realça, do mesmo modo, que os alunos "não aprendem

a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever", o que contraria aquele que deveria ser o papel da instituição escolar no desenvolvimento da competência de escrita nos alunos. Fonseca enfatiza que a imputação que estabelece não se direciona apenas ao docente responsável pela área do ensino do português, mas sim também se destina "igualmente aos das outras disciplinas que não fomentam a interpretação e produção de textos escritos sobre as matérias que lecionam" e reforça, de igual modo, a ideia de que muitas das vezes os docentes alheios à disciplina de português são aqueles que, "quando deparam com os resultados desastrosos dessa falta de contacto com a escrita, assumem a atitude cómoda de culpar o professor de Português", o que torna ainda mais vulnerável todo o panorama aqui refletido (2018, p.226).

Ferreira (2011, p.117) não atribui a culpa do insucesso no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos a algum fator em específico, sendo que podem ser vários, "alguns intrínsecos ao aluno, ao docente e à sua pedagogia e formação, outros relacionados com a influência do meio social, com a própria complexidade e artificialidade da tarefa e outros relacionados com o sistema educativo e a sua organização".

Sequeira et al apontam como motivos para o que apelidam como "desertificação do território da escrita" o artificialismo e a escassez das situações de escrita, o vazio de orientação, quer quanto às características do produto, quer quanto ao processo da sua construção, a ambiguidade e a imprecisão da sua avaliação, que fazem com que à prática da escrita na aula esteja associada uma carga negativa (1999, p.81).

Amor (2022, p.118), numa das suas reflexões acerca da didática da escrita, classifica o estado da escrita, inequivocamente, resumindo todo o panorama do ensino português em relação ao domínio em questão, ao referir que "a escrita é hoje, reconhecidamente, um ponto crítico do ensino, no duplo sentido que o adjetivo encerra: de crise e de crítica, bem percetíveis e comprovadas".

As palavras de Emília Amor e de todos os autores supramencionados, descrevem, na perfeição, o estado da negligência e da desvalorização da escrita a que se foi assistindo no ensino-aprendizagem em Portugal e importa pensar no papel da instituição escolar para a melhoria desta problemática aqui definida e amplamente reconhecida. Perante esta conclusão sobre o estado da escrita no ensino português, que embora pareça bastante

pessimista, é real, a instituição escolar deverá ser o centro do desenvolvimento da competência de escrita para os seus alunos, dado o seu impacto na vida destes, no contexto escolar ou fora dele, embora essa função não seja, no entanto, da "exclusiva responsabilidade da escola" (Amor, 2023, p.121). Compete também aos familiares dos discentes auxiliar nesse processo, no sentido em que todos os "pais e encarregados de educação têm o direito e o dever de participar no percurso escolar dos seus filhos/educandos dado que esta participação influencia e colabora nas aprendizagens e no sucesso escolar do aluno" (Loureiro, 2017, p.105).

Carvalho (2013, p.187) ressalta a responsabilidade que o meio social impõe à instituição escolar ao assumi-la enquanto agente principal do desenvolvimento do nível de competência escritural dos alunos:

> *"É, sobretudo, na escola que o indivíduo adquire e desenvolve as competências de uso desta variedade da linguagem verbal, quer na perspetiva da receção quer na da produção, e o modo como as usa nos variados contextos em que se insere quotidianamente é frequentemente visto como indicador da eficácia da escola no cumprimento de um objetivo que a sociedade lhe atribui."*

Não obstante, possuir uma boa competência de escrita é essencial, não só para o sucesso na disciplina de português, mas sim para a globalidade das unidades curriculares nas quais o aluno se encontra inscrito no decorrer do ano letivo, ou seja, para o sucesso escolar de forma global. Rebelo (2008, p.113) destaca a escrita enquanto competência interdisciplinar no sentido em que os discentes se servem dela em todas as disciplinas, seja para registar anotações no decorrer das unidades didáticas, seja para redigir resumos dos conteúdos de ensino-aprendizagem expostos em sala de aula e que serão alvo de estudo posteriormente, por exemplo, ou para produzir textos de diversos géneros e redigir trabalhos escritos que resultam de pesquisas prévias. Tal como enfatiza Carvalho, o elevado grau de dificuldade expressado relativo a este domínio, "que se traduz na menor capacidade, por parte de muitos alunos, na realização das inúmeras tarefas que envolvem o recurso à escrita" e que as tarefas que apelam à competência em questão "não se

restringem ao âmbito da disciplina de Português, mas atravessam praticamente todo o espetro disciplinar". Este fator tem "implicações no desempenho dos alunos em termos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, com as decorrentes consequências em termos de sucesso escolar" (2013, p.187).

A competência de escrita tem, portanto, um grande peso no decurso escolar de todos os discentes, pois "através da linguagem escrita se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber que a escola proporciona" (Niza, 1997, p.24).

Citando novamente Barbeiro & Carvalho (2013, p.610), reconhece-se a importância que a escrita "pode desempenhar nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, constituindo-se como um fator determinante da qualidade da aprendizagem". Desta forma, é seguro afirmar que a escrita deve ser encarada como uma ferramenta de aprendizagem notavelmente poderosa e que, por isso, não deve ser negligenciada no contexto de sala-de-aula.

Carvalho & Pimenta (2005, p. 1877) ajudam-nos a realçar a relevância de adquirir a competência de escrita para o percurso escolar, quando afirma:

> *A posse de competências de uso da linguagem escrita constitui, inegavelmente, um requisito essencial para um bom desempenho no contexto da escola, contexto esse, aliás, onde é suposto essas mesmas competências serem adquiridas. A relevância que aí a escrita assume decorre não só do facto de a grande maioria das situações de avaliação pressupor a expressão por escrito do conhecimento adquirido, mas também do se papel enquanto ferramenta de aprendizagem, neste caso com profundas implicações nos processos de aquisição e estruturação do conhecimento.*

É através da escrita que o aluno, no contexto de ensino-aprendizagem, por exemplo, adquire e expressa o seu conhecimento e, consequentemente, é avaliado. O que acontece com muita frequência é que as classificações dos alunos não correspondem ao conhecimento real do qual são detentores. Carvalho & Pimenta (2005, p.1877) enfatizam

esse impacto negativo que a escrita exerce sobre o contexto de ensino-aprendizagem ao defender que "muito do insucesso dos alunos não decorrerá tanto da falta de conhecimentos, mas antes da incapacidade de os verbalizar por escrito", visto que "a obtenção de bons resultados não depende exclusivamente da posse de conhecimento adquirido mas também da capacidade de o veicular por escrito" (Carvalho, 2013, p.196).

Ferreira (2011, p.117) vai mais além quando assume que "saber escrever corretamente conteúdos é tão importante como a sua aquisição", dado que "saber mas não conseguir comunicar claramente é o mesmo que não saber" e, desta forma, "a expressão escrita, por ser transversal às diversas áreas curriculares, é, em grande parte, determinante do insucesso escolar dos alunos". Posto isto, dada a sua importância, torna-se ainda mais grave que seja "recorrente a evidência de que é na escrita que surgem os resultados mais baixos" no quadro da avaliação escolar geral portuguesa (Cardoso & Pereira & Lopes, 2018, p.3).

À luz de todo o panorama abordado, e visto que a competência de escrita é um fator que impacta fortemente e condiciona todos as esferas da vida dos discentes, não só durante o período em que frequentam o ensino obrigatório, mas sim no decorrer de toda a sua vida, reforça-se, desta forma, a urgência em perspetivar que "o ensino da língua de escolarização, principalmente da atividade de produção escrita, assumir-se-á consensualmente como uma área prioritária de intervenção em contextos pedagógicos" (Cardoso & Pereira & Lopes, 2018, p.2). Além disso, é imprescindível que seja a escola o espaço que privilegia o ensino-aprendizagem desta variedade linguística (Sonhi, 2023, p.104).

O ensino da escrita encontra-se, no entanto, longe de ser uma tarefa simples, pois ao contrário do que acontece com a fala "que é adquirida, a escrita, sendo um sistema complexo, não passa pelo mesmo processo, sendo necessário, para a sua apropriação, passar pelo processo de ensino-aprendizagem" (Sonhi, 2023, p.102). Barbeiro & Carvalho sobrelevam, igualmente, a distinção entre a linguagem oral e escrita, ao realçar que, relativamente à primeira, a sua "aquisição e desenvolvimento se processa pela interação habitual da criança com o meio em que está inserida, sem necessidade de um ensino explícito da competência linguística" (2013, p.609). O mesmo não acontece com

a escrita, na medida em que "é uma habilidade não espontânea e altamente regulada, que exige, por si só, uma longa aprendizagem" (Fonseca, 2007, p.247).

Outrossim, para que essa ação de intervir, com a finalidade de melhorar a problemática relacionada com o domínio da escrita no contexto escolar, se torne viável e, efetivamente, se concretize, cabe ao docente, enquanto agente permanente de investigação-ação e sendo uma responsabilidade intrínseca à área profissional que exerce, questionar-se como poderá agir e que estratégias deverá escolher e implementar para priorizar e fomentar o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos que são alvo do seu ensino em sala-de-aula, pois é, precisamente, o professor de língua materna que dispõe "de preparação específica" e de "competência própria para o fazer" (Carvalho 2003, p.24). Compete-lhe, portanto, o encargo de "orientar e ajudar os alunos a superar as suas dificuldades no campo da produção textual" (Videira,2015, p.31) e o de "intervir durante o processo como guia que proporciona o suporte de que os aprendentes necessitam para resolver os múltiplos problemas que as tarefas de composição apresentam" (Camps, 2005, p.15).

Deste modo, referimo-nos a uma ação pedagógica da escrita que é "intervencionista" e que, por isso, "pressupõe e exige intencionalidade", fator imprescindível para que a aula de língua materna não acabe "por transformar-se num mero prolongamento da prática verbal quotidiana", pois, caso esse cenário acontecesse, traria resultados negativos para o desenvolvimento da competência escrita, que carece de um ensino explicito e consciente. A aula de língua materna é, portanto, "um espaço específico de consciencialização e treino intencional" da língua escrita (Fonseca, 1994, p.266).

A prática de ensino da escrita tem de ser, deste modo, bem ponderada e organizada e, não sendo ela um domínio de aquisição espontânea, fácil, nem rápida, deve haver o cuidado de a relacionar "ao prazer, ao jogo, à imaginação, à criatividade", mas estes fatores devem complementá-la, ao invés de a excluírem, devem, portanto, "surgir associados à pedagogia da escrita e não em vez da pedagogia da escrita", de forma que o trabalho se torne um pouco menos árduo para os alunos. No entanto, o facto de associar alguma leveza ao processo não implica a que não deixemos transparecer e implementemos, perante os alunos, a ideia da "necessidade de esforço e as dificuldades

da aprendizagem da escrita", pois eles necessitam de ter consciência dessa complexidade (Fonseca, 2007, p.247).

2.1.2 A escrita enquanto processo

A verdade é que, de facto, a aprendizagem da escrita implica, realmente, um determinando esforço, tanto por parte do docente, quanto do discente, para superar as dificuldades que vão aparecendo. Contudo, por vezes, essa aquisição ainda se torna mais complexa e confusa para os aprendentes, pelo simples motivo de o texto, que é alvo do ensino-aprendizagem, ser encarado e trabalhado como se se tratasse apenas de um produto final. Encarar o texto perspetivando apenas a sua forma final, que é apenas corrigido após ser finalizado, e não como sendo o resultado de uma série de pequenas etapas, complica, ainda mais, todo o desenvolvimento da competência de escrita.

É neste ponto que importa que se focalize a importância de trabalhar o texto, dentro do contexto de sala de aula, como estando enquadrado numa dimensão processual. Barbeiro enfatiza que "o texto (o produto) não nasce sem o processo" (2000, p.65).

Segundo Barbeiro & Pereira (2007, p.8) a aprendizagem da escrita torna-se mais consistente quando há a oportunidade de envolver os alunos em atividades sequenciais que resultam num aumento progressivo da autonomia destes relativamente à produção textual.

Infelizmente, além disso, o fator tempo também condiciona a prática processual da escrita dos alunos, pois, devido à necessidade que existe em cumprir com todos os conteúdos de aprendizagem incluídos no programa curricular estabelecido pelos documentos orientadores de ensino-aprendizagem, "nem sempre lhes é proporcionada a possibilidade de exercitar a escrita processualmente" (Martins, 2019, p.4). Este aspeto é um dos motivos para que os alunos demonstrem o hábito de se preocuparem unicamente com o momento de textualização, deixando de lado todas as outras fases essenciais ao processo de escrita, que não lhes foram sendo incutidas com a consistência necessária.

2.1.3 Teoria do Processo Cognitivo da Escrita

Foi na década de oitenta que Flower e Hayes influenciaram e revolucionaram a didática da escrita ao apresentarem a teoria da escrita enquanto processo cognitivo, contrariando, dessa forma, os modelos tradicionais lineares que organizavam a escrita por estágios (pré-escrita, escrita, reescrita), com o foco apenas no produto final.

A primeira publicação do modelo em questão remonta ao ano de 1980, tendo sofrido pequenas alterações ao longo do tempo, tal como veremos.

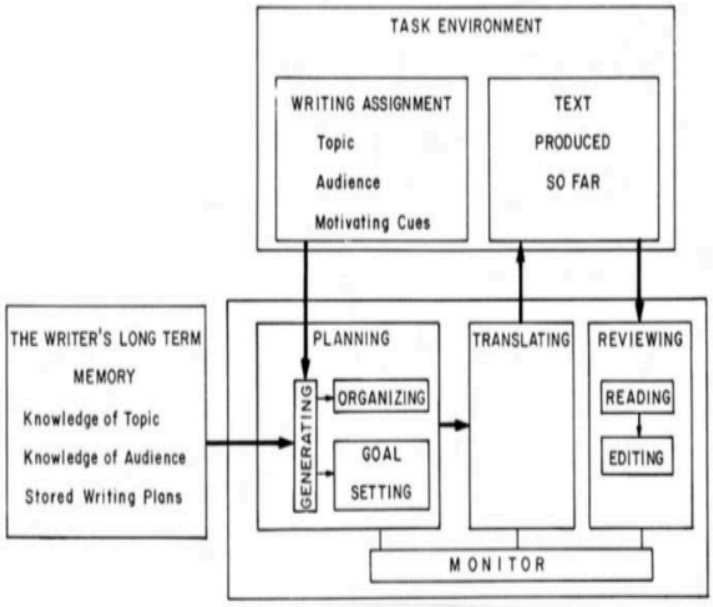


Figura 1. Estrutura do modelo de escrita original (Flower & Hayes, 1980, p. 11).

Segundo o que é defendido neste novo modelo (figura 1), o ato de escrever não é um processo linear, mas sim dinâmico e recursivo. A teoria de Flower e Hayes é composta por três componentes distintas, que são: o contexto da tarefa, a memória a longo prazo e o processo de escrita efetivo, tal como é notório na imagem.

Passando a explicar cada uma das componentes, tal quanto enfatiza Hayes (1996, p.4):

> *"The task environment consists of a social component, which includes the audience, the social environment, and other texts that the writer may read while*

writing, and a physical component, which includes the text that the writer has produced so far and a writing medium such as a word processor."

Desta forma, o ambiente da tarefa inclui todos os elementos externos ao indivíduo enquanto redige, tal como o tema, a audiência, que serão os leitores expectáveis para o texto a ser construído e, por fim, a motivação, ou seja, o propósito que há para que essa redação aconteça.

Contudo, além do âmbito exterior, são apresentados outro tipo de elementos, os internos ao escritor, que tornam possível o processo de escrita. A memória a longo prazo do escritor constitui uma parte essencial para o processo em si, pois corresponde ao local onde se encontra armazenada toda a informação e todo o conhecimento que ele tem sobre o tópico a tratar, sobre a audiência alvo, ou seja acerca do interlocutor previsto para o texto, como por exemplo, qual a idade e os interesses, e, de igual modo, sobre os planos de escrita armazenados, isto é, sobre a experiência de escrita anterior que possui, que consiste no exemplos de planos textuais já interiorizados na memória e que, no momento, vai utilizar como referência.

Em último lugar, mas não menos relevante, são incluídos no intitulado "monitor" os três subprocessos incluídos no ato de escrever, sendo estes, a planificação (corresponde ao momento em que se dá a definição dos objetivos, da estrutura do texto e a organização das ideias que serão expostas nele), a textualização (na qual ocorre a transformação das ideias que constam na planificação num texto coerente) e a revisão (que diz respeito à correção de aspetos no texto com vista a melhorá-lo).

As três componentes encontram-se, no entanto, interligadas de forma flexível, tal como enfatizam os autores supracitados (1981, p.376):

"a process that is hierarchical and admits many embedded sub-processes is powerful because it is flexible: it lets a writer do a great deal with only a few relatively simple processes – the basic ones being plan, translate, and review. This means, for instance, that we do not need to define "revision" as a unique stage in composing, but as a thinking process that can occur at any time a writer chooses to evaluate or revise his text or his plans. As an important part of writing, it constantly leads to new planning or a "re-vision"

of what one wanted to say. Embedding is a basic, omni-present feature of the writing process even though we may not be fully conscious of doing it"

Posto isto, escrever não requer um uso linear nem isolado das etapas referidas, tendo em conta que a revisão, por exemplo, não é encarada, a partir deste momento, como sendo um momento exclusivamente referente ao texto concluído, mas sim como algo passível de ir sendo realizada à medida em que o texto vai sendo construído, pois o escritor vai detetando e corrigindo os erros à medida que escreve. É também um processo recursivo, na medida em que o escrevente pode avançar e recuar entre as várias etapas do processo, não havendo uma ordem fixa a ser seguida. De forma a exemplificar, há a possibilidade de regressar à planificação após a revisão do texto.

Na verdade, o contexto da tarefa e a memória a longo prazo também se encontram entrelaçados com os três subprocessos indicados. Quando um indivíduo planifica o texto que irá escrever, recorre ao conhecimento que possui armazenado na sua mente e quando procede à textualização ele tem em conta a motivação que rege a construção do texto. O mesmo acontece com a revisão.

No ano seguinte, o modelo inicial da teoria cognitiva do processo da escrita, apresentado em 1980, sofreu uma pequena alteração ao nível da representação das setas, passando a incluir setas com sentido bilateral entre os três processos (figura 2), com o intuito de explicitar melhor o facto de o processo poder fluir em diversas direções bilaterais, ou seja, para especificar melhor o conceito de recursividade que o caracteriza.

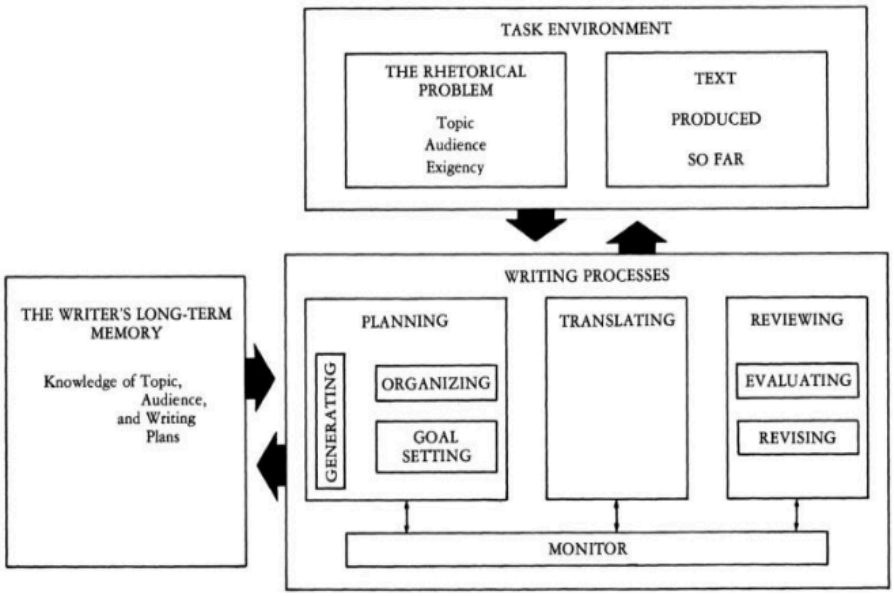


Figura 2. Estrutura do modelo de escrita 2 (Flower & Hayes, 1981, p. 370)

Dá-se ainda uma terceira alteração posterior, também meramente visual, com o objetivo de transparecer claramente a ideia de que os três processos possuem uma relevância igual, que são todos igualmente importantes e, portanto, a representação gráfica foi alterada, passando a oferecer o mesmo tamanho visual aos mesmos. A alteração deste pormenor gráfico, por mais pequeno que possa parecer, foi de extrema relevância, pois não devemos, no ato da escrita, priorizar uma parte do processo em detrimento de outra, já que todas são fundamentais para que ele aconteça da melhor forma e atinja os melhores resultados possíveis. É esta visão que o docente deve assumir perante os alunos. Há ainda outra alteração que importa destacar que diz respeito à posição da memória a longo prazo, que foi deslocada para baixo dos três subprocessos de escrita (planificação, textualização e revisão), para transparecer, com toda a certeza, que esta interage com todos eles e não apenas com a planificação, como poderia ser interpretado anteriormente.

As novas alterações resultaram, então, no modelo que consta na figura 3:

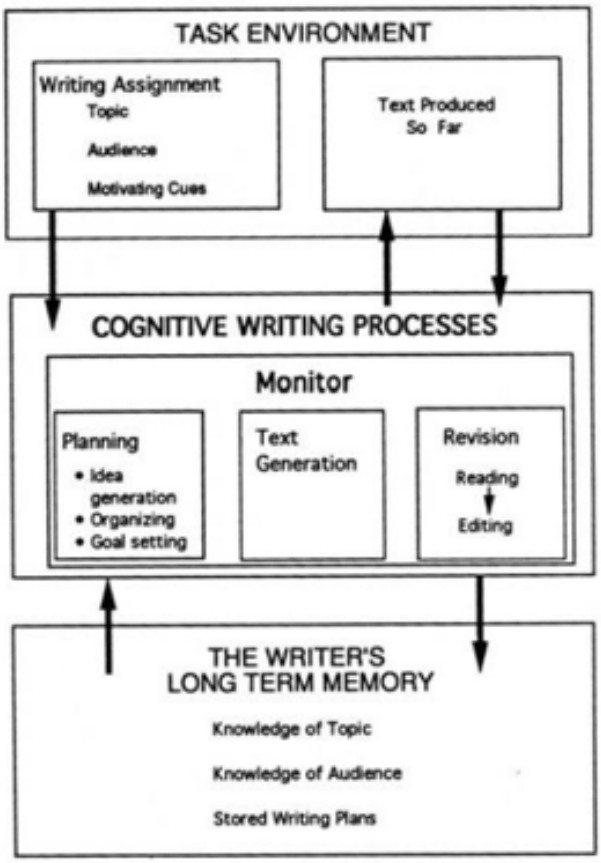


Figura 3. Modelo de escrita redesenhado (Hayes, 1996, p. 3)

Contudo, as reconfigurações do modelo não pararam por aqui, tendo existido mais uma, mas agora realizada apenas por Hayes, no ano de 1996. Este novo modelo (figura 4), intitulado de "individual-ambiental", por Hayes, diminui as componentes escritas a apenas duas, sendo estas o ambiente da tarefa e o indivíduo.

Segundo o autor (1996, p.4):

> "The task environment consists of a social component, which includes the audience, the social environment, and other texts that the writer may read while writing, and a physical component, which includes the text that the writer has produced so far and a writing medium such as a word processor. The individual incorporates motivation and affect, cognitive processes, working memory, and long-term memory".

O ambiente da tarefa corresponde às componentes sociais e físicas que o momento de escrita engloba e mobiliza. A escrita é enfatizada como sendo uma atividade social, no sentido em que é altamente condicionada pelas convenções sociais e pela relação de interação que estabelece com o meio social. A componente física engloba, acentuando a influência que exercem sobre a concretização do processo de escrita, o texto produzido até ao momento e o "medium" do processo de escrita (meio físico utilizado para a escrita).

Observe-se a última reestruturação feita ao modelo do processo cognitivo da escrita, a partir do modelo constado na figura 4.

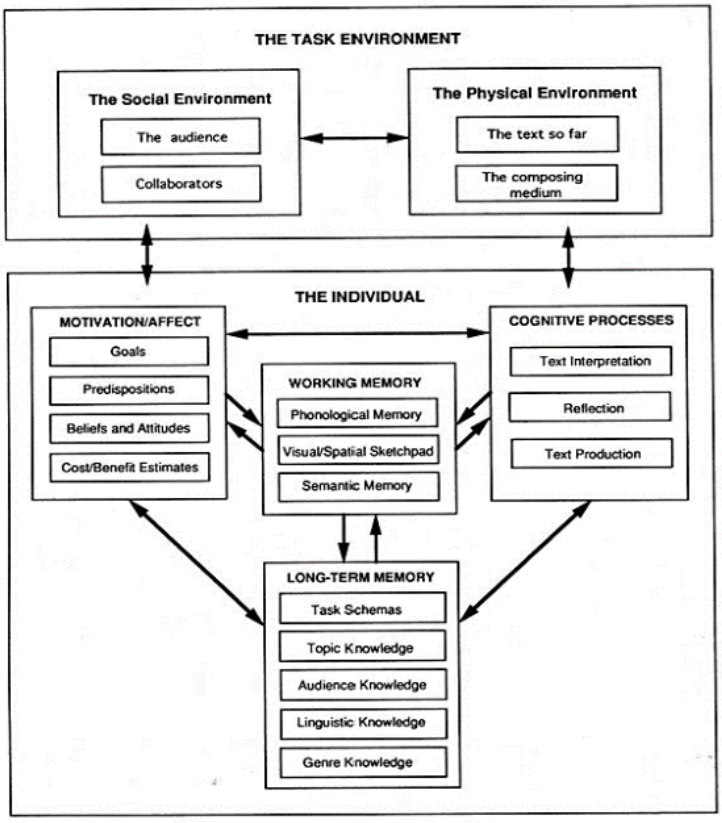


Figura 4. Modelo de escrita redesenhado por Hayes (1996, p.4)

Passando para as restantes alterações que importa referir, note-se que a nova versão passa a deslocar a memória a longo-prazo, que se posicionava fora do indivíduo,

no antigo esquema, para o interior dele, passando a estar no mesmo enquadramento que os processos cognitivos. A intenção desta alteração foi reforçar que a ativação das informações inseridas na memória do escrevente também depende da componente cognitiva dele e não apenas de fatores externos a ele. Além disso, são incluídas duas novas componentes neste setor do indivíduo: a memória operacional/de trabalho e a motivação/afetividade. A primeira mencionada inclui no seu interior o segmento de representações visuais-espaciais, como gráficos, tabelas ou imagens, que também são relevantes no sentido de ajudar a estruturar a escrita de forma mais eficiente. De modo a exemplificar, a memória de trabalho é a que utilizamos quando, no momento de escrever uma nova frase, há a memória da frase que vem antes dela para que o texto seja coerente. Esta integra a componente visual.

A motivação/afetividade, também novidades inseridas no enquadramento do indivíduo, aparecem representadas ocupando um espaço considerável, tendo em conta a relevância que lhes é atribuída para o processo de escrita. O processo de escrita é, também, profundamente marcado por fatores afetivos e motivacionais, pois a disposição emocional do escritor condiciona, e de forma avultada, a performance de escrita.

Em suma, o modelo do processo cognitivo da escrita, desenhado por Flower e Hayes, em 1981, representa uma base importantíssima para a compreensão da escrita enquanto processo, caracterizado pelo seu carácter recursivo, dinâmico, cognitivo, social e afetivo. A visão do processo de escrita implementada pelos dois autores influenciou, até à atualidade, toda a didática da escrita. Ao ser objeto de ensino-aprendizagem deve haver a preocupação em percecionar a escrita enquanto processo, no qual todas as etapas e componentes que o constituem são relevantes e se encontram interligados, pois só assim é possível promover o desenvolvimento da competência de escrita consciente e eficiente nos alunos.

2.2. Subprocessos do processo de escrita

A escrita é uma atividade que requer uma extensa complexidade de etapas, implicando, assim, "o conhecimento de um reportório alargado de ações associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão" (Barbeiro & Pereira,

2007, p.8). Enquanto escrevemos percorremos um processo contínuo que implica diversos subprocessos: planificação, textualização e revisão.

No entanto, o presente projeto de investigação-ação incide, maioritariamente, sobre a relevância da valorização da planificação e, portanto, será a etapa que terá um maior enfoque e será mais desenvolvida.

2.2.1. Planificação

Barbeiro & Pereira enunciam que as atividades a realizar aquando do início do processo de redação textual passam, fundamentalmente, por:

> *"Ativar conhecimentos sobre o tema e sobre o género de texto; programar a forma como se vai realizar a tarefa; efetuar pesquisas e consultas; tomar notas para posterior utilização; selecionar e organizar a informação; elaborar planos que projetem a organização do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases" (2007, p.17)*

A planificação é um momento inicial da produção textual, reservado para "estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa." (Barbeiro & Pereira, 2007: 20). Para Flower e Hayes "planning "involves a number of sub-processes. The most obvious is the act of generating ideas, which includes retrieving relevant information from long-term memory" (1981, p.372). É o momento inicial que diz respeito à parte na qual se impõe a necessidade de ativar e de mobilizar os conhecimentos presentes na memória do escrevente e de selecionar e organizar as ideias que constarão no texto, consoante os objetivos do texto e do seu destinatário (Carvalho & Barbeiro, 2013, p.611).

Para Cassany, o momento da planificação "incluye toda la actividad destinada a elaborar configuraciones mentales del escrito pretendido" (2005, p.42).

Simplificando, é um instante importantíssimo do processo de escrita em que "o escrevente toma consciência e reflete acerca dos conhecimentos que possui, do destinatário, da situação de comunicação, do conteúdo, do tipo e do propósito do texto" (Guerra, 2007, p.76), um momento reservado exclusivamente para pensar, organizar e hierarquizar as ideias que se pretende incluir no texto a produzir, tendo em conta o seu género textual e o tema. Trata-se, portanto, de uma etapa fundamental que funciona como um facilitador e organizador essenciais para redação textual, em particular, e que, em geral, auxilia a desenvolver uma melhor competência de escrita.

Embora o documento orientador das *Aprendizagens essenciais* correspondente ao 10º ano de escolaridade assinale a importância desta etapa, ao estabelecer que "o aluno deve ficar capaz de planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente", a verdade é que nem sempre é dedicado tempo suficiente, em contexto de sala-de-aula, para que se desenvolva essa capacidade tanto quanto deveria.

Não garantir um momento específico intencional para a tarefa de planificar, no decorrer dos exercícios de redação, faz com que não lhe seja atribuída a relevância e o cuidado que devemos tentar ter para com ela e isso tem um impacto negativo no percurso dos alunos. Um aluno que não tem por hábito planificar o texto que vai redigir é um aluno que tem uma probabilidade acrescida para criar composições mal estruturadas, com pouca organização e com problemas ao nível da coesão e coerência das ideias expostas. Balbeira (2013, p.32) propõe que o texto que é escrito sem ser planificado não exibe a mesma qualidade que aquele que é construído por um aluno que passa pelo processo de refletir sobre ele e de o planificar. A planificação melhora bastante a qualidade das produções textuais, resultando em textos mais organizados, coesos, coerentes e que apresentam uma melhor progressão temática e lógica das ideias.

É preocupante que os alunos continuem a demonstrar, na atualidade, após tantos estudos que elevam a importância deste momento, elevados níveis de dificuldade em pensar e planear o texto previamente a escrevê-lo, seja ele de que género for.

Segundo Sequeira et al:

> *"Essa dificuldade é acentuada pelo facto de a planificação se revestir de alguma complexidade, envolvendo vários aspetos de natureza diversa. Planificar*

o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor, com os problemas que são inerentes a cada um deles "(2001, p.74).

Torna-se ainda mais grave se refletirmos sobre como a planificação condiciona a capacidade de escrita dos alunos ao longo do tempo, pois "a capacidade de planificação constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita, por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar" e é "necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo" e o "ponto de partida será, por conseguinte, consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação" (Barbeiro & Pereira, 2007, p.18).

Posto isto, é possível diferenciar o nível de proficiência de escrita de aluno para aluno pela capacidade que demonstram ao planificar um texto e Carvalho & Brandão corroboram esta perspetiva ao enunciar que o plano do texto "constitui um dos aspetos em que o processo de expressão escrita do escrevente em desenvolvimento se diferencia do escrevente capaz", portanto, é a base essencial para a aquisição de uma escrita competente (1999, p.74).

Este momento dedicado à reflexão de ideias não deve ser encarado, pelos alunos, como uma perda de tempo, mas sim como um investimento que resultará, inevitavelmente, na melhoria das capacidades de escrita em geral deles. Almeida (2014, p.39) enfatiza que a planificação textual permite poupar tempo e aproveitá-lo da melhor forma, ao invés de ser considerado um desperdício temporal.

Pelo contrário, é importante que se ensine aos alunos que esta tarefa inicial traz imensas vantagens para o processo de escrita e que, portanto, elaborar "um plano, ou rascunho, antes de proceder ao ato de escrita de qualquer texto se torna numa mais-valia, quer para o desenvolvimento do seu texto, quer para a estruturação do seu próprio pensamento" (Teixeira et al, 2011, p.244).

Almeida (2014, p.34) apresenta-nos a seguinte analogia, que representa de forma bastante interessante o relevo que possui o processo em questão:

> *"Tal como os preparativos para uma festa e mesmo a edificação de uma casa implicam um plano de elaboração efetuado com antecedência, também a produção de um texto requer reflexão, investigação, busca de ideias, organização, escrita do texto, revisão e últimos retoques, caso seja necessário."*

É, precisamente, isso que acontece com a redação do texto, ao qual precede a elaboração de um esboço, pois, para construir um texto bem estruturado, tal como acontece na construção de uma casa, é necessário pensá-lo e esboçá-lo previamente.

2.2.2. Redação

Flower e Hayes definem a redação como sendo "essentially the process of putting ideas into visible language." (1981, p. 373).

A textualização, como também pode ser chamada, corresponde ao segundo momento que constitui o processo de escrita, tal como já foi mencionado, e diz respeito à fase em que existe a concretização das ideias e dos conteúdos que constam na planificação. É essa conceção que Amor apresenta ao enfatizar que "a textualização corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior." (1994, p.112)

Nesta fase, essas ideias e conteúdos são desenvolvidos de forma sucessiva e estruturada (Teixeira, Novo e Neves, 2011, p.244) e segundo Barbeiro e Pereira, a textualização "é dedicada à redação propiamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão de formar o texto" (2007, p.18).

Citando ainda os mesmos autores, o escrevente, enquanto redige o texto, tem de mostrar-se capaz de garantir três exigências distintas correspondentes: em primeiro lugar, a "explicitação de conteúdo", pois mesmo procedendo à elaboração de uma planificação prévia, as ideias que nela constam são ativadas de forma genérica e é necessário, aquando da redação, desenvolvê-las e torná-las claras para que o leitor as entenda. Depois segue-se a necessidade de "formulação linguística", em que é previsto que a haja a ligação entre

a explicitação do conteúdo e a sua expressão, ou seja, trata-se de exprimir as ideias em frases concretas. Por fim, há a necessidade de garantir uma "articulação linguística", em que se estabelece uma relação de coesão linguística e de coerência lógica entre as frases, já que redigir um texto não é apenas adicionar sucessivamente frases autónomas, mas sim interligá-las recorrendo a mecanismos de coesão frásica.

À semelhança do que acontece com a planificação, os alunos também demonstram regularmente dificuldades acrescidas na redação textual, dada a sua complexidade, já que nesta etapa necessitam de:

> *"colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. Isso exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos (pronomes e determinantes com valor anafórico ou deíctico, tempos verbais reguladores dos momentos de enunciação, conectores, pontuação, etc.) que asseguram a coesão do texto" (Carvalho, 2001, p.75)*

A fase de textualização corresponde, desta forma, à conversão das ideias presentes na planificação num texto concreto, coeso e coerente.

2.2.3. Revisão

A revisão é, de igual modo, uma etapa fundamental para o processo de escrita, embora, por vezes, seja realizada de maneira superficial. Niza , Segura & Mota enfatizam que se trata de um momento relevante no sentido em que "saber que pode rever liberta o escritor da preocupação de encontrar logo as melhores ideias e a melhor maneira de as organizar por escrito." (2011, p.41). Esta fase possibilita realizar ajustes e corrigir erros, de forma a melhorar o texto e é este aspeto que a torna tão importante.

Albuquerque, recorrendo à definição proposta por Fitzgerald, em 1987, diz que a revisão envolve "as discrepâncias entre o texto produzido e o que se desejava produzir; a tomada de decisões sobre "o que" e o "como" poderia ou deveria ser modificado" (2004, p. 73). Rever um texto não é uma tarefa fácil, já que exige "a capacidade de refletir sobre

o texto e de avaliá-lo à luz de diferentes parâmetros, num ato de distanciamento do indivíduo em relação ao produto do seu trabalho" (Barbeiro e Carvalho, 2013, p.612).

No entanto, a revisão não se limita exclusivamente ao momento final da redação do texto, podendo ser também realizada à medida em que o construímos e Amor enfatiza essa possibilidade, ao referir que há dois momentos possíveis de revisão. A revisão, faz-se, portanto, num primeiro momento, paralelamente à fase de textualização, através de uma releitura frequente e da realização de ajustes ligeiros e, num segundo momento, no final da redação e já com algum distanciamento, recorre-se a uma releitura do texto já construído, o que possibilita uma revisão mais aprofundada (1994). Barbeiro & Pereira também propõem que a revisão, que consideram que se processa "através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito", "pode atuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final." (2007, p.19).

Sumariando, a revisão é o processo que implica uma avaliação continuada do produto que está a ser construído, de forma a aperfeiçoá-lo ao máximo (Barbosa, 2012, p.37).

Esta segmentação do processo, embora pareça, por vezes, isolar cada subprocesso, não se afasta, como possa parecer, do modelo de Flower & Hayes. A segmentação do processo de escrita em subprocessos, que aqui foi apresentada, foi realizada para efeitos de explicação, devendo-se realçar que, mesmo aparecendo segmentado, os vários subprocessos apresentam-se inseridos num processo que, na prática, é recursivo e feito de avanços e recuos.

No subcapítulo seguinte, será apresentado *o ciclo da escrita,* da autoria de Barbeiro & Pereira, recuperando-se, assim, mais claramente, o carácter processual associado à escrita que ele representa.

2.3. Ciclo da Escrita

O *ciclo da escrita* reforça, em conformidade com o que foi sendo exposto, o carácter processual associado à tarefa de redação textual, ao representar a escrita enquanto atividade que se desenvolve através de diferentes etapas enquadradas no mesmo grau de

relevância. A perspetiva dos dois autores vai ao encontro da conceção de escrita apresentada na teoria do processo cognitivo da escrita de Flower e Hayes, analisado anteriormente.

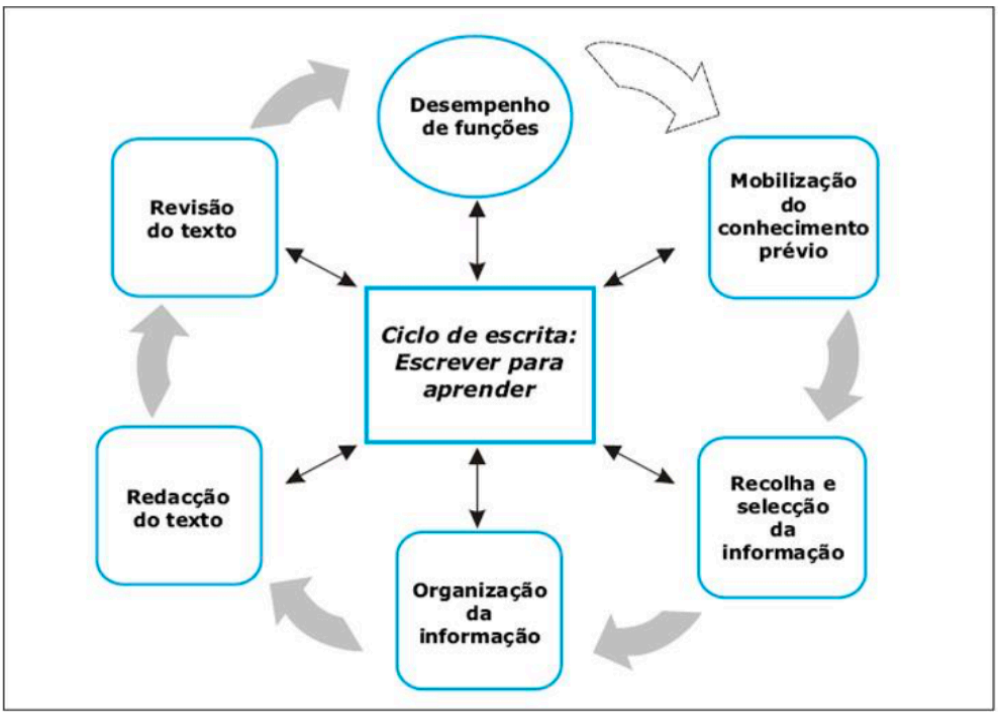


Figura 5. Ciclo da Escrita da autoria (Barbeiro & Pereira, 2007, p.32)

Tal como é possível observar na figura 5, acima apresentada, Barbeiro & Pereira também enfatizam a importância de valorizar e de trabalhar a escrita enquanto processo, ou seja, uma vez mais a relevância da escrita não está restringida ao produto final, mas sim a todas as tarefas que tornam possível o seu alcance.

À semelhança do modelo de Flower e Hayes, o *Ciclo de Escrita* apresenta as várias componentes que constituem o processo de escrita, que, por sinal, são bastante idênticas, sendo, desta forma, constituído pela fase de mobilização do conhecimento prévio, recolha e seleção da informação, organização da informação, redação do texto, revisão e desempenho de funções.

Contudo, é importante relevar que no *Ciclo da Escrita* a planificação se encontra subdividida entre as fases de mobilização/ ativação do conhecimento prévio, recolha e

seleção de informação e da respetiva organização, de forma a realçar a relação entre o processo de escrita e a integração de conhecimentos (Barbeiro & Pereira, 2007, p.32).

Passando a explicar os subprocessos que constituem a fase da planificação no modelo em questão, a mobilização de conhecimentos corresponde ao momento no qual o "aluno utiliza o conhecimento de que dispõe sobre um tópico (tema)" (Barbeiro & Pereira, 2007, p.33). Na recolha e seleção de informação, os alunos devem adquirir novos conhecimentos, de forma a aprofundar o conhecimento que possuem acerca do tema a tratar no texto que irão construir, através de novas pesquisas ou de tratamento de textos, por exemplo. O papel do docente é incentivar a que adquiram o hábito de selecionar criticamente novas informações relevantes para o tópico que será alvo da escrita. Quanto à organização da informação, trata-se da tarefa de organizar o conhecimento selecionado anteriormente.

Quanto à redação e revisão, Rodrigues menciona:

> "A textualização representa uma etapa fundamental do processo de escrita em que é elaborado um primeiro rascunho que se pode ir modificando à medida que se relê, pois, para expressar as ideias com clareza e coerência é necessário realizar frequentes revisões e retornos permanentes ao escrito." (2012, p.24)

Portanto, tal como acontecia no modelo de Flower e Hayes, o processo da escrita inclui os subprocessos de planificar, redigir e rever, componentes que foram já desenvolvidas com maior profundidade ao longo deste projeto.

Por fim, temos uma outra componente, intitulada desempenho de funções, que corresponde ao objetivo que serve de base para a criação do texto, ou seja, qual será o destino que o texto produzido irá ter e que serve de motivação e de orientação à sua escrita. Consiste em atribuir uma função para o texto que se está a construir, que pode ser utilizado, por exemplo, para estudo posterior dos alunos ou para publicar no jornal da escola.

Posto isto, Barbeiro & Pereira, tal como Flower e Hayes, defendem que todos os momentos do Ciclo da Escrita que nos apresentaram (planificação, textualização e revisão) possuem o mesmo nível de importância ao longo da tarefa de produção escrita. Sustentam a ideia de que a escrita é um processo contínuo, embora complexo, no qual não deve ser desconsiderada nenhuma das fases que o constituem.

2.4. Estratégias de Ensino da Escrita

Sendo o processo de escrita uma atividade caracterizada pelo desafio e pela complexidade, cabe ao professor adotar uma postura ativa na aquisição da competência de escrita por parte dos discentes em contexto de sala de aula. Para isso, é fundamental a adoção de estratégias que visem a facilitação de cada momento do ensino-aprendizagem do processo de escrita. A intervenção do docente não deve, deste modo, restringir-se à correção do produto final, que posteriormente é entregue com algum tipo de feedback, mas deve garantir-se que há uma ajuda contínua e orientada aos alunos, no decorrer das atividades de produção escrita, de modo que alcancem, o maximamente possível, a autonomia e o pensamento crítico nesta vertente.

> *Nestes objetivos fica explícito que a matriz de ensino da escrita em língua materna em Portugal passa pelo ensino dos processos de escrita (planificação, textualização e revisão), apoiado na execução das tarefas e estratégias de facilitação e desenvolvimento da competência de escrita. (*Barbeiro & Pereira, 2007)

Entre as diversas estratégias existentes, destaca-se a facilitação processual (Barbeiro & Pereira, 2007, p.9), que representa a base para o desenvolvimento deste projeto.

2.4.1. Facilitação Processual

Segundo Teixeira, Novo & Neves, a facilitação processual centra-se na atitude ativa do docente em auxiliar o aluno nas atividades de escrita, uma vez que este, ao escrever, necessita de passar por diversas etapas desse processo difícil. Neste sentido, é ao professor que cabe orientar as tarefas que fazem parte desse processo, de forma a facilitá-lo (2011, p.242).

Sendo assim, o professor não deve limitar o seu papel à função de corrigir e de avaliar o texto produzido pelos alunos, mas necessita de garantir que orienta todo o processo que atinge esse produto final. É essa interação com os discentes que constitui o centro das relações pedagógicas (Gaspar et al, 2015, p.149).

Por facilitação processual entende-se a ação que o professor exerce ao estabelecer atividades que facilitem o processo de escrita, caracterizado pela sua complexidade: "deverá desencadear e apoiar a realização das tarefas de planificação, textualização e revisão". É necessário ensinar de modo explícito as estratégias de escrita e também ensinar como implementar o seu uso (Pardal, 2009, p.41).

Há determinadas etapas do processo de escrita que os alunos habitualmente não conseguem alcançar sozinhos e a estratégia de facilitação processual tem como objetivo principal fornecer ferramentas que direcionem os alunos a conseguir esse alcance com mais segurança e facilidade:

> *"esta abordagem visa promover a realização de uma tarefa do processo de escrita que o escrevente normalmente não realiza porque, sobretudo por falta de mecanismos cognitivos disponíveis, não é capaz de a enquadrar no seu procedimento habitual. As estratégias de facilitação processual consistem na introdução, no processo habitual de escrita, de um mecanismo externo que facilite a realização dessas tarefas. Esse mecanismo procura criar pistas ou rotinas que levem o escrevente a realizar ciclicamente um processo que normalmente não ativa, procurando, ao mesmo tempo, que o recurso a esse processo não constitua uma sobrecarga dos seus mecanismos cognitivos."* (Carvalho, 2003, p.125)

Portanto, orientar os alunos nas tarefas pertencentes ao processo de escrita, de forma a facilitar a sua execução, faz com que estes consigam realizar atividades mais complexas que habitualmente não conseguem devido à sobrecarga mental que a escrita impõe neles. Essa orientação favorece o desenvolvimento de competências de nível mais complexo.

Se o desenvolvimento cognitivo do aluno é um objetivo fulcral para o contexto da escrita, o docente necessita de mediar essa aprendizagem de forma que ela se torne mais facilmente alcançável. Para esse efeito, o professor pode, por exemplo, fornecer aos alunos grelhas com questões orientadoras, guiões/planos de escrita com tópicos orientadores que estes devem de seguir para alcançar a realização do processo mais facilmente e frutiferamente, listas de verificação (*checklists*) para confirmarem se o trabalho realizado vai ao encontro do esperado e fichas que contenham um modelo de planificação ou de texto pelos quais se possam guiar. Estes exemplos são apenas um número muito limitado das opções de implementação de indicações que existem para facilitar o processo de escrita dos discentes. É a utilização de pistas externas, no decorrer do processo de escrita, como as que foram enunciadas, que leva os discentes a interiorizar os mecanismos característicos de uma escrita desenvolvida (Bereiter & Scardamalia, 1987). Ou seja, é necessário fornecer pistas específicas sobre o produto que é pretendido que os alunos alcancem, para que eles consigam sequencialmente aprender e interiorizar todo o processo de escrita.

Através destas estratégias os alunos vão, progressivamente, automatizando, os passos que constituem o processo e, consequentemente, desenvolvendo as competências de escrita, tornando-se, assim, cada vez mais autónomos e capazes.

Para Alves & Ferreira & Barbeiro, "a instrução de escrita deve ser tão orientadora quanto possível para de forma (mais) precisa conduzir cada aluno à ação certa com vista à produção textual requerida e ao género textual corretamente estruturado" (2021,p.34). Contudo, o que infelizmente acontece recorrentemente, tendo em conta a perspetiva dos autores, é surgirem etapas de escrita muito genéricas, tais como "não te esqueças de planificar o teu texto" que, aparecendo isoladamente, em nada orientam de forma completa, correta ou benéfica o processo da escrita, pois não referem concretamente os passos que os alunos devem seguir para produzir o texto com maior facilidade e destreza.

O papel do docente, enquanto pessoa que contém em si mais experiência e conhecimento, é, de acordo com Geraldi, que se baseia em conceitos de Vygotsky, o de mediar a aprendizagem dos alunos ao ponto de estes desenvolverem competências que os façam sair da "zona de desenvolvimento real" para alcançarem a zona de "desenvolvimento potencial". Ao alcançarem a zona de "desenvolvimento potencial", os alunos serão, assim, capazes de realizar tarefas que não conseguiam na zona de "desenvolvimento real" e o professor é quem cria as condições para que essa evolução se torne possível (2008, p.104).

Segundo Medeiros (2022, p.50):

> *"o professor é o mediador que participa frequentemente na criação de ambientes que, para além de motivarem e orientarem a aprendizagem dos alunos, são capazes de os encorajar a experimentar situações (ainda que complexas ou desconhecidas) que possam ser desafiantes e que possibilitem desenvolver várias competências, tanto a nível da escrita como da reflexão."*

Desta forma, o papel do professor não corresponde apenas à transmissão de conteúdos, mas também à necessidade de criar ambientes facilitadores de aprendizagem, para que os alunos sejam capazes de ultrapassar os desafios que não conseguiam anteriormente, inclusive desafios relacionados com a complexidade do processo de escrita. Tal como afirma Barbosa, "o papel do professor é orientar os alunos nos processos de escrita, ajudando-os a desenvolver estratégias de planificação do texto, na seleção e estruturação das ideias, na materialização textual, na avaliação e reescrita final" (2012, pp. 39-40).

A facilitação processual é, portanto, uma prática pedagógica benéfica, que garante um acompanhamento próximo e orientado do processo de escrita do aluno. O professor, ao praticar esta estratégia, fornece ao aluno orientações que levam à interiorização de práticas imprescindíveis, seja para o momento de planificar, redigir ou de rever o texto que está a construir e isso não significa, de modo algum, que o aluno não seja "chamado

a tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar" (Barbeiro, 2007, p.10).

2.4.2. Facilitação Processual na Planificação

Barbeiro & Pereira enfatizam a importância da planificação para a atividade de escrita e sugerem algumas estratégias que permitem a facilitação processual em relação a esse momento. Na perspetiva dos autores mencionados, o professor deve auxiliar o aluno, orientando-o de forma ativa nesse subprocesso tão complexo e a melhor forma de o fazer é implementar atividades que "podem ser postas em prática para apoiar o desempenho das tarefas de ativação, seleção e organização de conteúdo" (2007, p20).

Quanto à ativação de conteúdo, esta etapa constitui uma parte imprescindível no momento de planificar, já que permite que os alunos relembrem os conhecimentos prévios que possuem sobre o tema a ser abordado no texto. Para facilitar essa etapa, o docente pode, por exemplo, propor atividades que consistam no registo, em papel, das ideias que poderão constar no texto, na observação e análise de imagens, na visualização de vídeos, na partilha de experiências pessoais e na recuperação de informações já discutidas, anteriormente, em sala-de-aula.

Posteriormente, na seleção de conteúdo, o professor deve orientar o aluno a distinguir a informação mais relevante para o tema a tratar e, para isso, pode pedir que sublinhem as partes importantes ou pode recorrer a questões que incentivem a que este reflita criticamente sobre a importância dos conteúdos que pretende expor no próprio texto. Já na organização de conteúdos o professor pode recorrer a atividades que requeiram a elaboração de esquemas e de planos-guia de textos (que orientem os alunos sobre o conteúdo que é esperado que coloquem tanto na introdução, como no desenvolvimento e conclusão),

Amor (1994, p.114) refere que "o aluno é aconselhado, desde cedo, a fazer um plano, mas raramente é instruído nos modos concretos de o realizar e de o desenvolver com êxito". Posto isto, os alunos devem receber, por parte do docente, instruções completas, sejam elas orais ou por escrito, sobre o modo como a planificação deve ser

realizada, de maneira que estes sejam guiados nesse processo complexo e que, dessa forma, interiorizem eficazmente a sua aprendizagem.

É neste sentido que revela ser fundamental a implementação de fichas de produção textual com tópicos orientadores que os alunos devem seguir, de forma a conseguirem elaborar a planificação de textos que correspondam eficazmente à instrução da tarefa proposta.

Assim, o fornecimento de orientações claras e específicas aos alunos, no momento reservado para a planificação, resultantes da postura ativa do professor, torna a tarefa mais clara, exequível e fácil de aprender e interiorizar.

Capítulo 3. Estudo Empírico

O presente capítulo inicia-se debruçando-se sobre a apresentação da metodologia científica de investigação-ação que sustentou o desenvolvimento do estudo empírico realizado ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada. Posteriormente, garante a enunciação das ferramentas utilizadas para a obtenção de dados e, por fim, a explicitação do plano de investigação-ação traçado. Para cada momento de intervenção será realizada uma análise e reflexão com base nos respetivos dados recolhidos.

3.1. Metodologia

A metodologia de investigação-ação subjacente ao projeto desenvolvido neste relatório, enquadrada na área da educação, tem um impacto intrínseco no desenvolvimento profissional docente e Coutinho et al descrevem-na como "uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e a investigação (ou compreensão)" (2009, p.360).

A mesma metodologia é definida por Latorre como um termo genérico utilizado para fazer referência a uma gama ampla de estratégias que são implementadas com o intuito de melhorar o sistema educativo e social, através de ciclos sucessivos de ação e de reflexão. (2003, p.23). Também enfatiza que é através desses ciclos que o docente encontra a possibilidade de melhorar a própria prática de ensino.

Elliot define-a como:

> 'the Study of a social situation with a view to improving
> the quality of action within it.' It aims to feed practical judgement in concrete situations, and the validity of the 'theories' or hypotheses it generates depends not so much on 'scientific' test of truth, as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skilfully […]. In action-research 'theories' are not validated independently and then applied to practise. They are validated through practise." (1991, p.69)

A investigação-ação caracteriza-se, sobretudo, pelo seu carácter cíclico, que requer as práticas constantes de observação e de reflexão, tanto relativamente à identificação do problema e definição do tema de intervenção, como também das estratégias selecionadas para intervir sobre as problemáticas detetadas.

Segundo Neves & Graça, no enquadramento da investigação-ação deve pensar-se quais são os objetivos para a nossa intervenção, que conteúdos serão tratados, que estratégias serão implementadas, quais os recursos e materiais a utilizar. Posteriormente à implementação devem ser recolhidos e analisados dados, para que haja reflexões críticas que permitam perceber "em que medida foi conseguido o que se pretendia". As reflexões possibilitam a reformulação constante da prática, de forma a melhorá-la (1987, p.39). Deste modo, os resultados de cada ciclo de intervenção realizado devem justificar e servir como base para o ciclo posterior.

Ao assumir-se enquanto investigador e tendo como hábito constante a reflexão crítica acerca da sua própria prática, o professor em formação será capaz de identificar as fragilidades da própria ação e, dessa forma, irá, consequentemente, adequando e melhorando as estratégias de ensino que escolhe implementar. Esta capacidade de refletir e de adaptar as suas práticas educativas resulta em que vá, gradualmente, melhorando as suas competências enquanto profissional.

Posto isto, a investigação-ação revela-se imprescindível para a ampliação do desenvolvimento profissional docente, sendo uma metodologia que tem como "finalidade apoiar os professores a lidarem com os desafios e os problemas da prática e a implementarem inovações, de forma refletida" (Cardoso, 2014, p.34).

O projeto de investigação-ação presente teve como base a realização de três ciclos de investigação-ação que consistiram nas fases de: 1) identificação de um problema; 2) planificação da ação a implementar; 3) implementação do plano elaborado; 4) observação (efeitos do plano implementado e descrição dos resultados obtidos); 5) reflexão (que consiste na avaliação da estratégia aplicada); (Coutinho et al., 2009). O objetivo da investigação-ação foi corroborar a importância que a presença de tópicos orientadores para a planificação tem no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos e aumentar a valorização deste subprocesso.

Destaca-se, por fim, que a natureza do próprio estágio pedagógico apresentou algumas restrições que limitaram o número de ciclos de investigação-ação e o tempo possível para lhes dedicar.

3.1.1 Ferramentas de Recolha de Dados

A recolha de dados resultantes dos ciclos de investigação-ação realizados no decorrer do ano letivo de 2024/2025 efetuou-se através do diário de investigação e da análise documental das produções textuais elaboradas pelos alunos.

O diário de investigação docente apresentou-se como uma ferramenta útil e eficiente para a recolha de dados, pois nele foi possível efetuar o registo de informações obtidas a partir da observação direta no decorrer do tempo letivo lecionado (neste contexto específico, quer tenha sido lecionado pela professora titular de turma ou pela professora em formação inicial). O conteúdo dos registos efetuados no caderno pessoal de investigação relacionou-se, na sua maioria, com a observação direta das atitudes e do desempenho demonstrados pelos alunos no decorrer das atividades propostas em sala de aula, com o tipo de estratégias implementadas, com a postura docente e também com as reflexões pessoais acerca de todos os dados recolhidos. Esteves enfatiza a relevância do caderno de investigação pessoal no sentido em que permite "registar as notas de campo provenientes da observação dos aspetos da sala de aula ou da escola em estudo" (2008, p.85). A utilização do diário de investigação permitiu a reflexão constante acerca do que foi acontecendo durante as aulas.

Relativamente à análise documental, revelou-se uma ferramenta pertinente para avaliar com precisão as planificações e os textos produzidos pelos alunos, quer seja na fase de diagnose, de teste e de pós-teste. Os dados recolhidos através desta ferramenta permitiram percecionar a evolução da qualidade das produções escritas pelos alunos decorrente da implementação de estratégias de intervenção.

A análise documental, efetuada ao longo deste projeto de investigação-ação foi enquadrada numa perspetiva de análise qualitativa. Quer as planificações, quer os textos elaborados pelos alunos foram analisados qualitativamente, partindo de uma análise centrada na identificação de fragilidades de escrita, de padrões de dificuldades e, no final, de traços que denotassem a progressão da qualidade das produções textuais realizadas pelos alunos.

3.2. Plano de Ação

O plano de ação do projeto de investigação-ação que será apresentado no presente capítulo foi desenvolvido durante o estágio pedagógico. A estratégia de intervenção centra-se no ensino explícito do momento da planificação, através do fornecimento de tópicos orientadores.

Foi realizado um 1º ciclo de intervenção no primeiro período, um 2º ciclo no segundo período e, por fim, um 3º ciclo no terceiro período letivo, como é visível na tabela 1.

Tabela 1 – Síntese do plano de ação traçado

	1º ciclo de investigação-ação (Diagnose)	**2º ciclo de investigação-ação (Teste)**	**2º ciclo de investigação-ação (Pós-Teste)**	**3º ciclo de investigação-ação**
Data	28 de novembro de 2024	16 de janeiro de 2025	23 de janeiro de 2025	24 de abril de 2025
Duração	50 minutos	50 minutos	50 minutos	50 minutos

Atividade	Resolução de uma ficha de produção textual não orientada (planificação/redação): texto expositivo.	Resolução de uma ficha de produção textual (planificação/redação) com orientações para a elaboração da planificação: apreciação crítica.	Resolução de uma ficha de produção textual não orientada (planificação/redação): apreciação crítica.	Resolução de uma ficha de produção textual: texto expositivo - análise de um exemplar de planificação; preenchimento de espaços em branco no desenvolvimento, utilizando conectores discursivos; redação da introdução e da conclusão com base na informação fornecida no exemplar de planificação.
Objetivo	Recolher dados para aferir o nível inicial de competência escrita dos alunos.	Intervir com a intenção de reduzir, de forma geral, as fragilidades realçadas na fase anterior.	Recolher dados que evidenciem o nível de eficácia da estratégia implementada.	Intervir com a intenção de potencializar a utilização de mecanismos de coesão textual e de melhorar a escrita dos parágrafos de introdução e conclusão.

Nos subcapítulos seguintes serão explicitadas as atividades realizadas, assim como os dados recolhidos e as reflexões surgidas no decorrer dos três ciclos de intervenção.

3.2.1. 1º Ciclo de Investigação-ação: Fase de Diagnose

O primeiro ciclo de investigação-ação iniciou-se no dia 28 de novembro de 2024, numa aula com a duração de 50 minutos, tendo esta tido início às 10:20 horas e tendo terminado às 11:10 horas.

A atividade concretizada no tempo mencionado centrou-se no domínio da Escrita, em conformidade com os objetivos definidos nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), referentes ao 10º ano de escolaridade. O primeiro ciclo de investigação-ação, que podemos designar como "Fase de Diagnose", teve como objetivo central a recolha de dados que justificassem cabalmente a pertinência da definição da área de intervenção pedagógico-didática e também aferir o estado real do nível inicial da competência de escrita dos alunos.

Dadas as dificuldades detetadas, tanto nos dados obtidos a partir da observação direta do decorrer das atividades de escrita propostas pela professora orientadora como a partir das informações transmitidas pela mesma durante as reuniões e também da análise documental dos testes de diagnóstico, dados mencionados anteriormente, optei, numa primeira fase, por implementar uma atividade de produção escrita não orientada, com o intuito de confirmar se as fragilidades de escrita se revelavam consistentes e, de igual modo, para delimitar com maior precisão os aspetos da escrita sobre os quais se justificava uma maior urgência de intervenção.

3.2.1.1. Descrição da Prática Letiva

Na presente aula, enquadrada no 1º ciclo de investigação-ação (Fase de Diagnose), que teve a duração de 50 minutos, implementou-se uma ficha de produção textual a partir da qual os alunos receberam instruções para planificar e redigir um texto expositivo, no qual relacionassem o modo como aparece representada a consciência coletiva na curta-metragem intitulada *A História das Colheres de Cabo Grande* e no capítulo 148 da *Crónica de D. João I,* de Fernão Lopes. A definição do género textual em questão seguiu a obrigatoriedade em respeitar a planificação anual elaborada pelo grupo disciplinar de português da Escola Secundária de Gondomar.

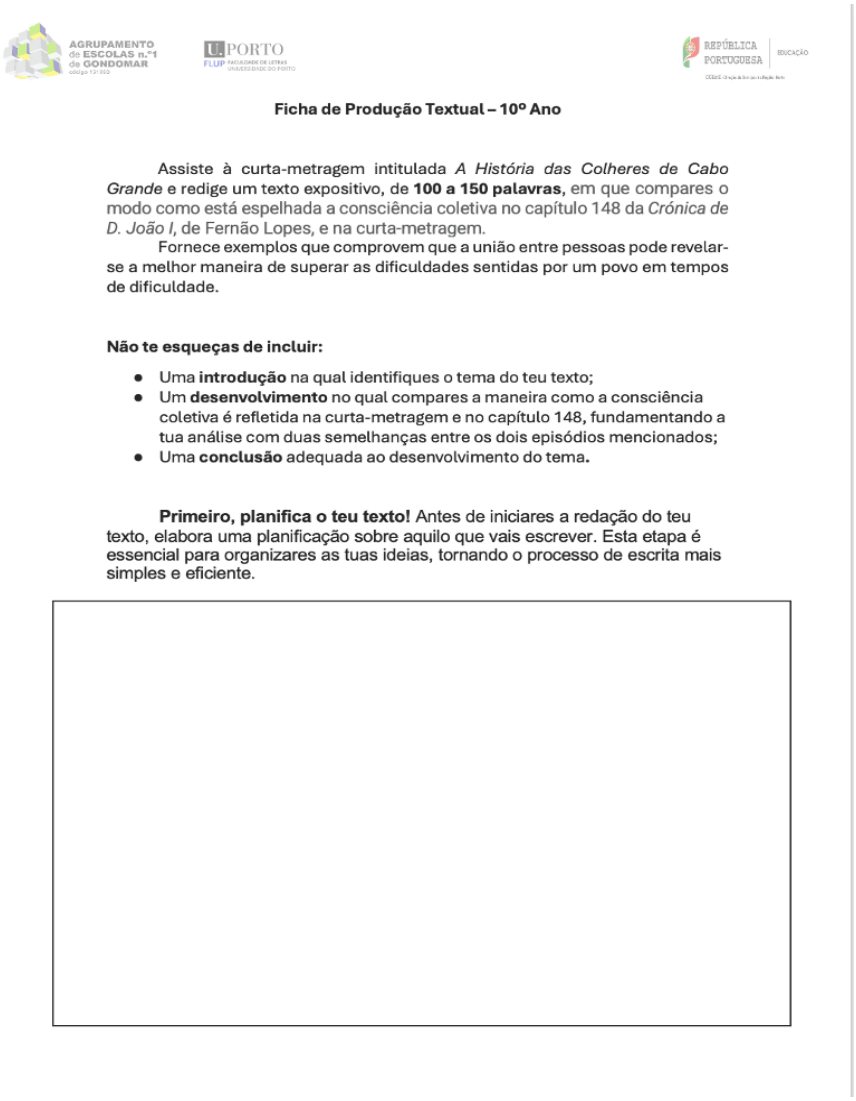
Inicialmente, mesmo antes de serem distribuídas as fichas de produção textual, foi reservado um momento para a projeção e para a visualização da curta-metragem acima referida. Nesta fase, após a visualização da curta-metragem, os alunos foram incentivados, através de questões e tópicos orientadores, fornecidos oralmente pela professora estagiária, a pensar e partilhar ideias sobre a forma como nela aparece espelhado o conceito de consciência coletiva e a refletir de que modo a história representada se relaciona com o capítulo 148 da obra já mencionada. Os alunos receberam a instrução para registarem informações que considerassem relevantes no caderno pessoal. Este momento teve como objetivos principais realizar uma contextualização inicial acerca do tema, ativar conhecimentos prévios dos alunos, adquiridos nas aulas anteriores, facilitar a compreensão dos conceitos de consciência coletiva e de união representados e orientá-los, de forma geral, para a reflexão sobre a temática central da ficha de produção escrita.

A curta-metragem retratava, na perfeição, a importância da união e da cooperação entre seres humanos para ultrapassar os momentos de dificuldade e de crise nos quais se possam encontrar. O mesmo acontece no capítulo 148 da obra em questão. A ficha de produção textual foi, portanto, ao encontro da temática da obra em estudo no momento da sua aplicação e ao encontro do domínio da escrita, que representava uma área de maior fragilidade. A pertinência da escolha do formato de curta-metragem como instrumento de contextualização inicial da atividade de escrita baseia-se, de igual modo, no entusiamo e na motivação que os alunos foram demonstrando na realização de atividades que envolvessem a utilização de recursos audiovisuais no decorrer das aulas lecionadas pela professora orientadora.

Após a discussão inicial orientada, em grande turma, acerca do tema suscitado pela curta-metragem, foi distribuída uma ficha de produção escrita por cada aluno (figura. 6) e a professora estagiária procedeu à explicação das instruções que nela constavam. Em seguida, os alunos visualizaram, mais uma vez, a curta-metragem com a indicação de que deveriam registar mais informações relevantes para o tema da produção escrita, se considerassem necessário.

Partindo para a fase seguinte, os alunos tinham pela primeira vez no ano letivo atual, explícita na ficha de produção textual, a instrução de que necessitavam de produzir,

previamente à redação do texto, uma planificação do mesmo. Posteriormente à fase de planificação, os alunos deveriam, por fim, iniciar a redação efetiva do texto. A planificação e a redação do texto neste primeiro ciclo foram elaboradas individualmente, para que fosse possível ter uma noção do estado da competência de escrita de cada aluno em particular.



Ficha de Produção Textual – 10º Ano

Assiste à curta-metragem intitulada *A História das Colheres de Cabo Grande* e redige um texto expositivo, de **100 a 150 palavras**, em que compares o modo como está espelhada a consciência coletiva no capítulo 148 da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, e na curta-metragem.

Fornece exemplos que comprovem que a união entre pessoas pode revelar-se a melhor maneira de superar as dificuldades sentidas por um povo em tempos de dificuldade.

Não te esqueças de incluir:

- Uma **introdução** na qual identifiques o tema do teu texto;
- Um **desenvolvimento** no qual compares a maneira como a consciência coletiva é refletida na curta-metragem e no capítulo 148, fundamentando a tua análise com duas semelhanças entre os dois episódios mencionados;
- Uma **conclusão** adequada ao desenvolvimento do tema.

Primeiro, planifica o teu texto! Antes de iniciares a redação do teu texto, elabora uma planificação sobre aquilo que vais escrever. Esta etapa é essencial para organizares as tuas ideias, tornando o processo de escrita mais simples e eficiente.

Figura 6. Ficha de produção textual - Diagnose

Note-se que na ficha (figura 6) não constavam, propositadamente, orientações sobre como realizar uma planificação textual, nem tinha sido delimitado o tempo previsto para esse momento. O motivo para a ausência de orientações relativamente ao momento

de planificar assenta na necessidade de recolher dados fidedignos sobre o estado real dos alunos e quanto às capacidades que possuíam para realizar esse subprocesso nesta fase inicial de intervenção, em particular, e quanto à competência de escrita, em geral, para possibilitar a definição de estratégias didáticas posteriores mais conscientes.

Tendo em conta que os discentes não demonstraram previamente o hábito de planificar o texto a redigir, em atividades de escrita anteriores propostas pela professora titular, no ciclo presente importou aferir principalmente a qualidade das planificações elaboradas e o nível das produções escritas realizadas a partir das respetivas planificações. Além disso, também foram recolhidos dados relacionados com a postura e com as reações demonstradas pelos discentes durante todo o processo de escrita.

No final da aula as planificações e os textos dos alunos foram recolhidos e posteriormente analisados. Os dados recolhidos a partir da observação direta no decorrer da atividade proposta e a partir da análise das produções textuais realizadas serão expostos e desenvolvidos no subcapítulo seguinte.

3.2.1.2. Dados Recolhidos

Posteriormente a ter terminado a aula correspondente ao primeiro ciclo de investigação-ação, registei, no meu caderno de investigação pessoal, alguns dados que considerei relevantes, relativamente ao desempenho e ao comportamento dos alunos no decorrer da atividade de escrita proposta. Enfatizo que os dados que serão agora apresentados são apenas aqueles que sustentaram a decisão de trabalhar o domínio da escrita na turma em questão, tendo havido uma seleção dos dados que importava mencionar. A partir de uma observação direta registei os seguintes dados:

- Postura de resistência e de descontentamento relativamente à atividade proposta (notória a partir de diversos comentários negativos, expressões faciais e atitudes, por parte da maioria da turma. De todas as reações negativas destaco, por exemplo, como forma de exemplificar o grau de descontentamento, as expressões faciais negativas visíveis nos instantes em que os alunos franziram as sobrancelhas, reviraram os olhos, também o facto de suspirarem de forma audível para expressar frustração e a utilização de expressões como "ei, a sério", "não quero fazer isso" e "temos mesmo de fazer?");

- Falta de motivação e de confiança;
- Falta de autonomia (os alunos apelaram correntemente à ajuda da professora em formação e demonstraram uma dependência acrescida da mesma durante toda a atividade de escrita);
- Ritmos de trabalho muito diversificados (alguns alunos não conseguiram terminar a atividade no tempo previsto, outros alunos terminaram muito antes do que a restante turma e houve ainda alunos que utilizaram todo o tempo de que dispunham);
- Especificamente quanto à fase da planificação, foi expressa pelos alunos a opinião de que se tratava de uma perda de tempo e que não sabiam como elaborá-la. Os alunos enfatizaram, ainda, não possuírem o hábito de realizar esse subprocesso.

Foi, ainda, realizada uma análise documental das planificações realizadas pelos alunos, tendo-se obtido os seguintes dados:

- Noções muito distintas do que é e acerca de como se deve realizar uma planificação;
- Planificações demasiado longas, com sobrecarga de informação, desorganizadas e confusas;
- Planificações incompletas (alguns alunos tentaram iniciar a elaboração da planificação, mas desistiram e avançaram para redação do texto).
- Confusão entre rascunho/versão inicial do texto e planificação.

No que concerne à análise documental dos textos redigidos, foram, de igual modo, registados dados que revelam o nível de competência de escrita dos alunos. Os resultados obtidos quanto ao cumprimento da instrução relativa ao género textual, embora tenham sido recolhidos, não serão aqui apresentados, havendo um maior foco noutras fragilidades mais evidentes detetadas nos textos, nomeadamente ao nível da estrutura do texto, quanto à organização e coesão textual, quanto à correção linguística e, também, ao nível da morfologia, sintaxe e pontuação. Outro motivo para esta desconsideração prende-se com a alteração do género textual na fase de teste e pós-teste, que não permitiu obter evidências de evolução nesse sentido.

Destacam-se as seguintes fragilidades detetadas nos textos:

Ao nível da estrutura do texto:

- Ausência de título e de demarcação de parágrafos - apresentação do texto de forma contínua, sem uma segmentação em parágrafos visível quanto à organização dos diferentes momentos do discurso, evidenciando dificuldades em garantir uma estruturação clara das ideias;
- Desrespeito pela delimitação da estrutura tripartida - confusão entre função da introdução, do desenvolvimento e da conclusão. Os alunos demonstraram predominantemente dificuldade na escrita de uma introdução adequada à sua função no texto, com tendência para começar a desenvolver o tema neste momento inicial e apresentando-o recorrendo a informação insuficiente ou inadequada. De igual forma, revelaram dificuldade em redigir uma conclusão apropriada, tendo-se observado frequentemente a utilização deste momento final para a adição de informação nova e não para a realização de um remate final das ideias desenvolvidas anteriormente;

Ao nível da coerência, coesão e progressão das ideias:

- Frases demasiado longas, confusas e sem um fio condutor lógico – tendência para redigir frases muito extensas, que apresentam excesso de informação e com ausência de uma conexão clara entre as ideias apresentadas;
- Textos com pouca organização e sem progressão temática - tendência para a repetição da mesma ideia em diferentes momentos do texto, comprometendo a progressão lógica do tema apresentado. Desenvolvimento do tema sem uma evolução de forma ordenada, com regressões constantes de ideias ao longo do texto;
- Ausência de mecanismos de coesão e coerência frásica - utilização inadequada ou ausência de conectores discursivos, tendo-se sobressaído a dificuldade em articular as ideias a nível intrafrásico e, de igual modo, interfrásico;

Ao nível linguístico:

- Fragilidades na concordância verbal e nominal – dificuldade em estabelecer corretamente a relação entre sujeito e verbo (erros de concordância de número e pessoa) e entre substantivo e adjetivo (erros de concordância de género e número);
- Erros de ortografia – presença frequente de palavras mal escritas, ausência ou utilização inadequada de acentuação; uso errado de letra maiúscula e minúscula;
- Presença de marcas do registo oral e de escrita informal – utilização de expressões próprias da fala (como por exemplo, expressões coloquiais) e uso indevido de abreviaturas típicas da comunicação digital.

3.2.1.3. Reflexão Sobre os Dados Recolhidos

Partindo da análise crítica dos dados recolhidos no 1º ciclo de investigação-ação, encarado como um momento inicial de diagnose, tornou-se evidente que os alunos não possuíam o hábito de planificar ou não tinham bases de conhecimento acerca de como deveriam fazê-lo. Demonstraram, principalmente, não saber a relevância que o momento de planificar tem para facilitar o momento de redação e para melhorar a qualidade dos textos produzidos, desvalorizando, assim, a importância deste passo imprescindível para produzir textos coerentes e bem estruturados. Posto isto, considerei pertinente a implementação de estratégias que incentivassem a valorização e a aquisição de conhecimentos acerca do subprocesso em questão. Portanto, tornou-se necessário ensinar os alunos a planificarem corretamente um texto, na tentativa de tornar possível a melhoria de algumas das carências detetadas e enunciadas no subcapítulo anterior. Desta forma, o foco principal da intervenção que sustenta este projeto foi tentar perceber até que ponto melhorar a qualidade da competência de planificar dos alunos, ensinando-os como fazê-lo da forma correta e demonstrando-lhes a sua importância, poderia influenciar positivamente a qualidade das redações textuais dos mesmos.

Por conseguinte, a base que sustentou o ciclo de investigação-ação seguinte foi a necessidade de tentar melhorar a capacidade de escrita dos discentes e, para isso, ensiná-los a pensar e a planificar o texto a escrever revelou ser uma prioridade de intervenção, pois a carência da valorização e de conhecimento acerca de como realizar este

subprocesso, no momento da reflexão sobre os dados obtidos, surgiu como uma possível condicionante para o comprometimento da qualidade das redações.

A atividade destinada à ativação de conhecimentos inicial revelou-se útil para o efeito pretendido, portanto, justifica a pertinência em mantê-la nas atividades posteriores.

A intervenção didática seguinte, que vai ao encontro daquilo que foi expresso nestas reflexões pedagógico-didáticas, será apresentada e desenvolvida no próximo subcapítulo, referente ao 2º ciclo de investigação-ação.

3.3. 2º Ciclo de investigação-ação - Fase de Teste

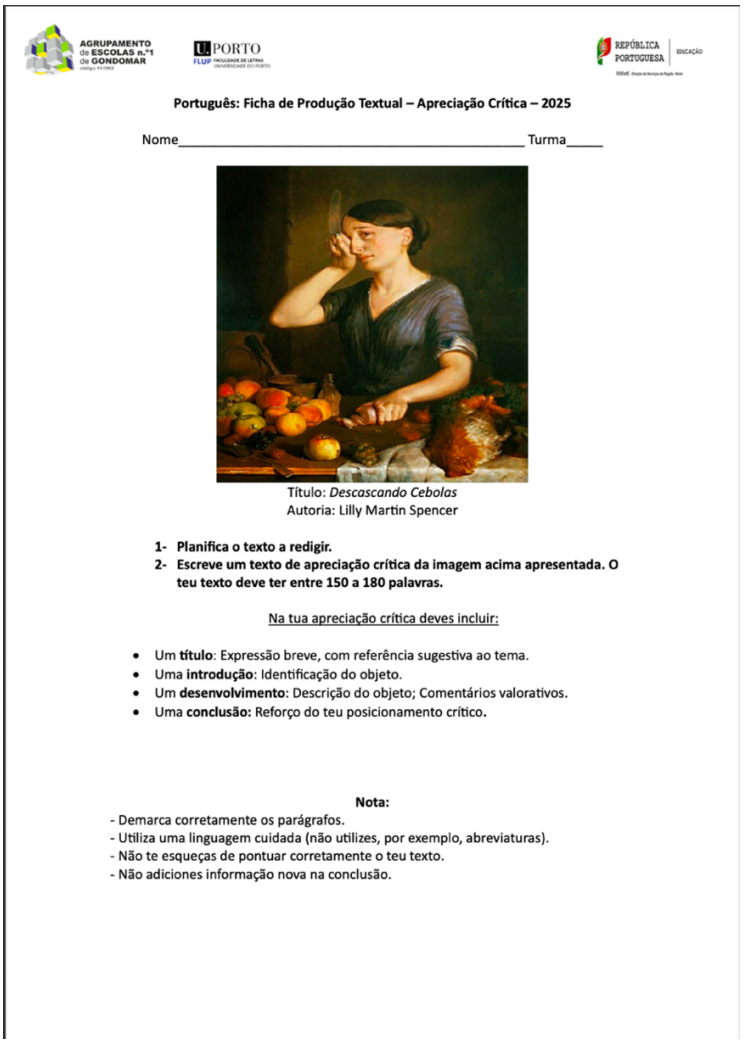
O 2º ciclo de investigação-ação teve lugar no dia 16 de janeiro, durante uma aula de 50 minutos e surgiu com a intenção de minimizar algumas das fragilidades associadas à competência de escrita dos alunos, detetadas a partir da observação direta e da análise documental referente ao 1º ciclo de investigação-ação. Era, desta forma, esperado que, após este momento de intervenção, os alunos desenvolvessem algumas capacidades relacionadas com a escrita, de modo a conseguirem escrever textos com uma maior qualidade do que aqueles que produziram inicialmente. Esperou-se, portanto, que, com a aplicação de uma ficha de produção textual orientada, os alunos demonstrassem melhorias, nomeadamente ao nível da estrutura textual, da coerência e da coesão frásica, ao nível da progressão das ideias e ao nível linguístico, abrangendo todas as fragilidades incluídas em cada nível referido, já apresentadas no subcapítulo anterior. Dado que, infelizmente, não houve permissão para manter o género textual da ficha de produção escrita implementada na fase de Diagnose, não foi possível considerar a análise da eficácia da estratégia ao nível das características próprias da tipologia textual. Além disso, foi perspetivado que os alunos adquirissem uma maior consciência da importância que o momento de planificar representa para a redação e que interiorizassem conhecimentos sobre como elaborar uma planificação adequada e que sirva melhor o seu propósito na construção de textos. Por fim, esperou-se que os alunos aclançassem uma maior autonomia, motivação e confiança no decorrer das tarefas de escrita propostas.

A estratégia pedagógico-didática que serviu de base para esta intervenção passou pela implementação de uma ficha de produção textual com tópicos orientadores explícitos

de como realizar uma planificação textual. A explicitação mais aprofundada da estratégia será realizada ao longo do subcapítulo seguinte.

3.3.1. Descrição da Prática Letiva

No decorrer de uma aula de 50 minutos, foi implementada uma ficha de produção textual (figuras 7 e 8) na qual os alunos receberam instruções para planificar e redigir um texto de apreciação crítica do quadro intitulado *Descascando Cebolas*, da autoria de Lilly Martin Spencer. Uma vez mais, a definição do género textual foi baseada na obrigatoriedade de seguir a planificação anual do grupo disciplinar de português da ESG, estabelecida para o segundo período letivo, o que impossibilitou a continuação do trabalho baseado no texto expositivo.



AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º1 de GONDOMAR

Português: Ficha de Produção Textual – Apreciação Crítica – 2025

Nome_____ Turma_____

Título: *Descascando Cebolas*
Autoria: Lilly Martin Spencer

1- **Planifica o texto a redigir.**
2- **Escreve um texto de apreciação crítica da imagem acima apresentada. O teu texto deve ter entre 150 a 180 palavras.**

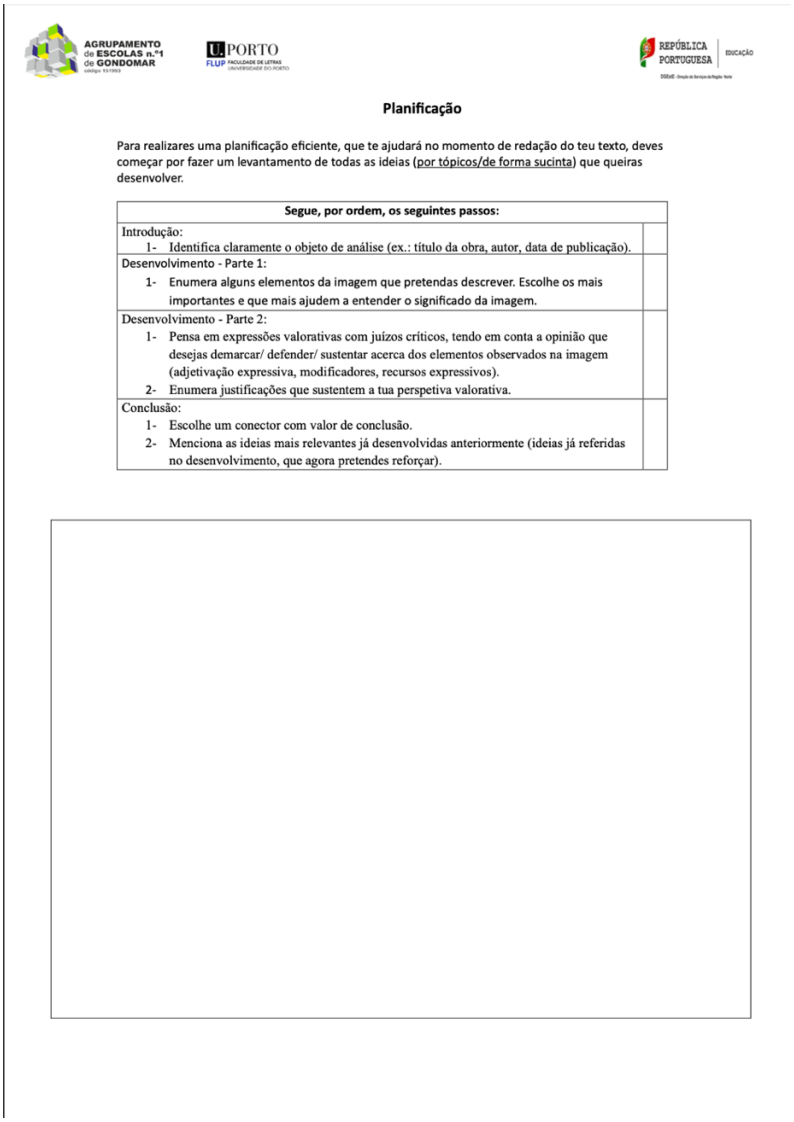
Na tua apreciação crítica deves incluir:

- Um **título**: Expressão breve, com referência sugestiva ao tema.
- Uma **introdução**: Identificação do objeto.
- Um **desenvolvimento**: Descrição do objeto; Comentários valorativos.
- Uma **conclusão:** Reforço do teu posicionamento crítico.

Nota:

- Demarca corretamente os parágrafos.
- Utiliza uma linguagem cuidada (não utilizes, por exemplo, abreviaturas).
- Não te esqueças de pontuar corretamente o teu texto.
- Não adiciones informação nova na conclusão.

Figura 7. Ficha de produção textual - Teste (parte 1)



AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º1 de GONDOMAR

U.PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

Planificação

Para realizares uma planificação eficiente, que te ajudará no momento de redação do teu texto, deves começar por fazer um levantamento de todas as ideias (por tópicos/de forma sucinta) que queiras desenvolver.

Segue, por ordem, os seguintes passos:	
Introdução: 1- Identifica claramente o objeto de análise (ex.: título da obra, autor, data de publicação).	
Desenvolvimento - Parte 1: 1- Enumera alguns elementos da imagem que pretendas descrever. Escolhe os mais importantes e que mais ajudem a entender o significado da imagem.	
Desenvolvimento - Parte 2: 1- Pensa em expressões valorativas com juízos críticos, tendo em conta a opinião que desejas demarcar/ defender/ sustentar acerca dos elementos observados na imagem (adjetivação expressiva, modificadores, recursos expressivos). 2- Enumera justificações que sustentem a tua perspetiva valorativa.	
Conclusão: 1- Escolhe um conector com valor de conclusão. 2- Menciona as ideias mais relevantes já desenvolvidas anteriormente (ideias já referidas no desenvolvimento, que agora pretendes reforçar).	

Figura 8. Ficha de produção textual – Teste (parte 2)

Passando para a explicitação de como decorreu a atividade de escrita proposta, esta iniciou-se com a projeção da obra artística mencionada, que serviu como base para uma discussão oral em grande turma, muito breve e orientada pela professora em formação inicial, através de questões orientadoras, na qual os alunos foram incentivados a partilhar algumas das ideias suscitadas pela observação crítica do quadro. Esta contextualização inicial serviu os objetivos principais de apelar ao sentido crítico e de estimular a reflexão dos alunos, de aumentar o leque de perspetivas possíveis acerca do quadro e do tema a tratar. Serviu, de igual modo, o objetivo de ativar conhecimento prévios e de guiar os alunos para a perceção de que a temática do quadro se poderia

encaixar perfeitamente na da *Farsa de Inês Pereira*, obra em estudo no momento, pois acreditou-se ser importante garantir que os alunos não sentissem que iriam realizar a atividade sem uma sequência lógica didática ou propósito justificado.

Seguintemente à contextualização inicial, os alunos foram informados de que iriam realizar uma ficha de produção textual em grupos. O objetivo desta decisão decorre do facto de os alunos terem demonstrado um entusiasmo acrescido por atividades que possibilitassem a colaboração entre colegas. Partindo dessa observação, tentou-se nesta fase, dessa forma, motivar os alunos para a realização do exercício de escrita. A motivação, neste momento, revelava ser importante no âmbito de tornar mais prazerosa a aprendizagem de competências relacionadas com o domínio no qual revelavam mais dificuldade e desinteresse, além de todos os benefícios que pode representar relacionados com a partilha de conhecimentos entre colegas.

Logo após o estabelecimento dos grupos, foi distribuída uma ficha de produção textual por cada grupo e a professora em formação inicial explicitou as instruções nela presentes. Partindo da instrução 1 do enunciado, os grupos iniciaram a elaboração da planificação do texto de apreciação crítica sobre a pintura que iriam utilizar como base para a redação do mesmo. Contudo, desta vez, foi estabelecido que os alunos deveriam garantir um tempo mínimo de quinze minutos para se concentrarem no momento em questão, mas, por outro lado, teriam o limite máximo de vinte minutos para o fazer. O estabelecimento do limite minimo e máximo de tempo que deveriam dispensar para a planificação surgiu como uma tentativa de diminuir a disparidade elevada de ritmos de trabalho, tendo em conta as situações no ciclo anterior, em que os alunos não conseguiram terminar as produções escritas por terem ocupado a maioria do tempo disponível a planificar o texto, o que comprometeu a conclusão da redação no tempo previsto.

Na ficha de produção escrita foi incluída uma tabela (figura. 8) com os passos que os alunos deveriam seguir, por ordem, no momento da elaboração da planificação. A tarefa de planificar consistiu em os alunos realizarem passo a passo, de forma progressiva e orientada, uma planificação do texto de apreciação crítica. A intenção da inclusão de tópicos orientadores serviu o propósito de facilitar o processo de planificar o texto a redigir, tendo em mente que foi uma etapa para a qual os alunos demonstraram possuir muitas dificuldades anteriormente e ter muita falta de conhecimentos interiorizados ou de

competências desenvolvidas. Esperou-se que a partir das orientações expostas, relativamente à fase de planificação, os alunos conseguissem interiorizar mais facilmente os procedimentos necessários para a elaboração de uma planificão bem estruturada, eficiente, clara e coerente e que servisse o propósito de orientar o momento de redação de textos de forma eficaz, de maneira a melhorar a qualidade das produções escritas. Os tópicos orientadores relativos à planificação (figura 8) funcionaram como um guia para demonstrar aos alunos a estrutura que o texto deve assumir (introdução, desenvolvimento e conclusão), qual a função específica de cada uma das partes dessa estrutura textual tripartida e o tipo de informação a selecionar para cada uma delas. Ao seguirem todos os tópicos orientadores os alunos tiveram acesso à forma como idealmente é esperado que se organizem as ideias na planificação. De enfatizar que o conteúdo das orientações dadas foi estruturado com base nas características e exigências associadas ao género textual em questão. Neste momento os alunos tiveram a experiência de pensar e de organizar previamente a informação que daria forma ao texto a escrever.

Além disso, importa enfatizar a inclusão de orientações adicionais (figura 7), de modo a guiar os alunos para a melhoria de outras fragilidades detetadas nas redações anteriores e alertá-los para a necessidade de considerar outros aspetos que influenciam a qualidade da escrita, relacionados, como por exemplo, com a necessidade de utilizar uma linguagem mais cuidada, para a necessidade de pontuar corretamente o texto e de garantir a demarcação correta dos parágrafos. Esperou-se também que após esta intervenção os alunos se mostrassem mais independentes relativamente a atividades de escrita.

Finalizado o momento destinado para a planificação, os alunos iniciaram, também de forma colaborativa, a redação do texto, tendo como base a planificação elaborada, com o incentivo frequente para a consultarem como guia para a escrita, dado pela professora estagiária durante a circulação constante entre todos os grupos, de forma a acompanhar proximamente o decorrer da atividade por parte de cada grupo e de prestar a ajuda necessária.

No final da aula, os textos foram recolhidos para que fosse possível corrigi-los e analisá-los. No entanto, enfatizo que os dados obtidos a partir da análise documental das planificações e dos textos realizados nesta fase não serão apresentados, tendo servido o momento apenas para a implementação da estratégia. Os dados que revelarão a eficácia

da estratégia atual correspondem aos resultados obtidos na fase posterior a esta. A intenção desta decisão foi perceber até que ponto os alunos teriam interiorizado as orientações dadas na ficha de produção textual da fase de Teste. Para isso foi aplicada, no momento seguinte a este, uma ficha de produção textual sem tópicos orientadores, para que fosse possível percecionar a eficácia real da estratégia.

No subcapítulo seguinte será, desta forma, apresentada e explicitada a prática letiva do 2º momento que se inclui no 2º do ciclo de investigação-ação.

3.4. 2º Ciclo de investigação-ação: Fase Pós-Teste

O segundo momento do 2º ciclo de investigação-ação, também desigando de Fase Pós-teste, realizou-se no dia 23 de janeiro de 2025, numa aula com a duração de 50 minutos.

Na presente fase pós-teste, a estratégia consistiu novamente na implementação de uma ficha de produção textual, mas sem a presença de tópicos orientadores, com o intuito de tornar possível a recolha de dados que indicassem até que ponto a estratégia implementada no momento anterior, na fase de aplicação, se poderá ter revelado eficaz, ou não, para ajudar a desenvolver a competência de escrita dos alunos, que é objetivo fuclral do presente projeto de investigação-ação.

Posto isto, pretendeu-se, a partir dos resultados referentes a esta fase pós-teste, avaliar até que ponto foi frutífero o fornecimento de tópicos orientadores específicos para a realização da planificação, ou seja, perceber se esta estratégia funcionou para ajudar os alunos a adquirir conhecimentos que os tornassem mais capazes de elaborar planificações com maior qualidade que aquelas que foram elaboradas no diagnóstico inicial. Além disso, revelou ser importante avaliar, de igual modo, se a melhoria na qualidade das planificações pode ter tido uma influência positiva na qualidade dos textos redigidos, tentar perceber se a qualidade da planificação influencia, efetivamente, a qualidade da redação.

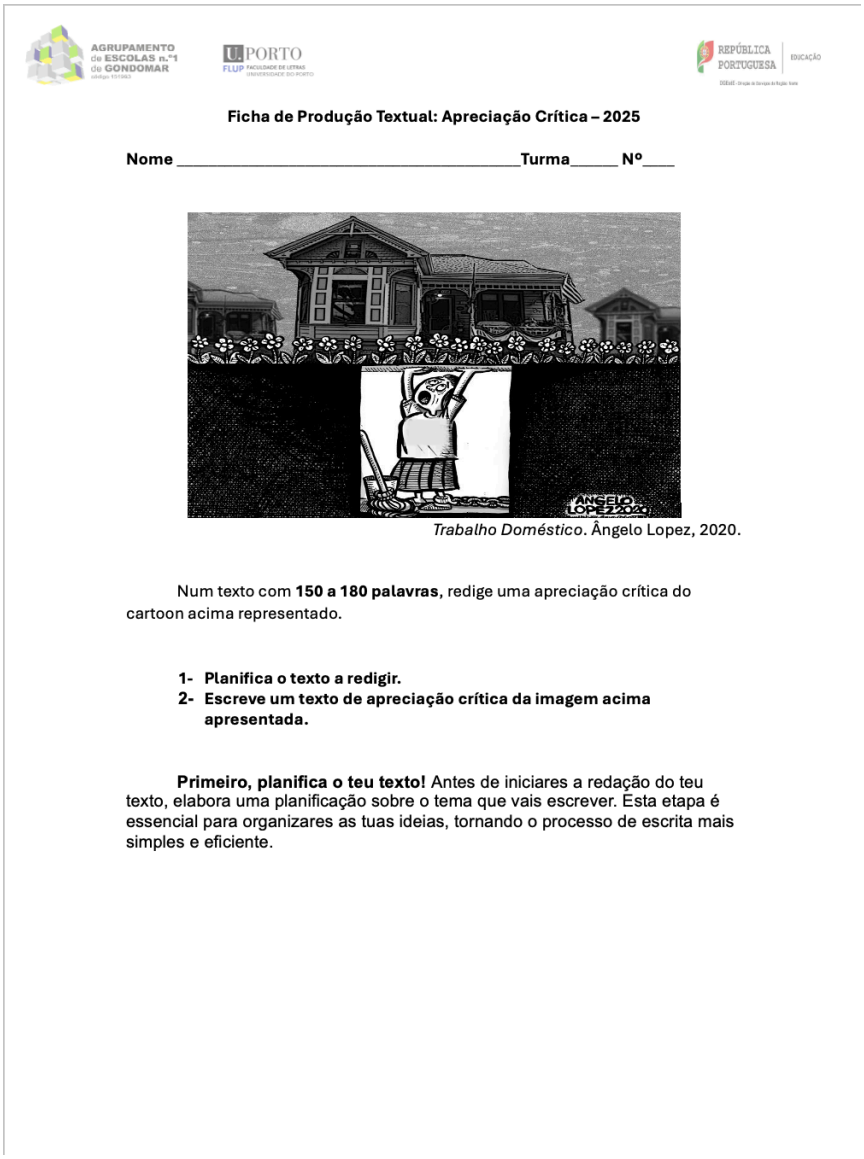
Os resultados obtidos nesta fase de aplicação determinaram o nível de evolução dos alunos desde a fase de Diagnose.

3.4.1. Descrição da Prática Letiva

Passando para a descrição da atividade implementada, esta iniciou-se, como em todas as outras vezes, com uma discussão oral, em grande turma, breve e orientada pela professora estagiária, que apelou à partilha de pespetivas suscitadas pela observação crítica, por parte dos alunos, do cartoon intitulado *Trabalho Doméstico*, da autoria de Ângelo Lopez, que também se insere na temática representada na Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente, obra em estudo no momento. A discussão serviu, uma vez mais, como forma de contextualização inicial e como forma de facilitar a organização das ideias, de forma a ativar o sentido crítico dos alunos e de forma a tornar possível o acesso a diferentes perspetivas posssíveis de interpretação.

Posteriormente à discussão em grande grupo inicial, foi distribuída por cada aluno uma ficha de produção textual (figura 9) e a professora estagiária explicou as instruções da tarefa a realizar. A ficha de produção textual requereu que os alunos, num primeiro momento, realizassem a planificação de um texto de apreciação crítica do cartoon mencionado anteriormente, que também se encontrava incluído no enunciado, e que, posteriormente, procedessem à redação do texto. Os alunos iniciaram, então, a planificação e a redação do texto de apreciação crítica.

Contudo, para que os dados recolhidos fossem o mais fidedignos possíveis para perceber o estado real da competência de escrita dos alunos, a estratégia que sustentou o atual momento de intervenção consistiu em retirar todos os tópicos orientadores que foram fornecidos na ficha anterior e, também, em regressar à dinâmica de trabalho individual. Também não foi estabelecido nenhum limite de tempo previsto para a fase de planificação.



Ficha de Produção Textual: Apreciação Crítica – 2025

Nome _____**Turma**_____ **Nº**____

Trabalho Doméstico. Ângelo Lopez, 2020.

Num texto com **150 a 180 palavras**, redige uma apreciação crítica do cartoon acima representado.

1- **Planifica o texto a redigir.**
2- **Escreve um texto de apreciação crítica da imagem acima apresentada.**

Primeiro, planifica o teu texto! Antes de iniciares a redação do teu texto, elabora uma planificação sobre o tema que vais escrever. Esta etapa é essencial para organizares as tuas ideias, tornando o processo de escrita mais simples e eficiente.

Figura 9. Ficha de produção textual – Pós-Teste

Em suma, os alunos na fase Pós-Teste planificaram e redigiram um texto sem qualquer tipo de ajudas fornecidas, ao contrário do que aconteceu na intervenção referente à fase de teste.

No final da aula todos os textos foram recolhidos para que fosse possível corrigi-los e analisá-los com o intuito de recolher dados que sustentassem a reflexão acerca da eficácia das estratégias implementadas ao longo do 2º ciclo de investigação-ação e que serão apresentados no subcapítulo seguinte.

3.4.1.2. Dados Recolhidos

Agora, considera-se pertintente a apresentação de determinados dados obtidos a partir da observação direta e da análise documental das planificações e das redações elaboradas pelos alunos durante a fase de Pós-Teste, implementada no 2º ciclo de investigação, que permite uma comparação com os resultados obtidos no 1º ciclo de intervenção, provocados pela assimilação das orientações fornecidas na ficha de produção textual implementadas na fase de Teste..

A partir da observação direta constatou-se que a maioria dos alunos apresentaram um aumento de confiança, de motivação e de autonomia durante o decorrer da atividade proposta, talvez relacionada com o facto de se sentirem mais familiarizados com o processo (houve a diminuição da dependência constante pela figura docente, a diminuição de comentários negativos, de expressões faciais e de atitutes associadas ao descontentamento, que haviam sido mencionadas nos dados enunciados no 1º ciclo supervisivo). Depois, notou-se, de igual modo, que os ritmos de trabalho foram mais uniformizados, tendo todos os alunos terminado a tarefa no tempo previsto.

Quanto à análise documental das planificações recolhidas, foram detetadas algumas melhorias no desempenho de determinados alunos, relacionadas com os aspetos enunciados nos tópicos orientadores, contudo não na escala pretendida. Houve casos em que a planificação referente à fase Pós-Teste se demonstrou menos extensa, com menos sobrecarga de informação e mais organizada do que aquela redigida no 1º ciclo. Além disso, deu-se a diminuição de casos nos quais os alunos desistiram de planificar e seguiram diretamente para o texto, havendo, assim menos planificações incompletas. Depois, nenhum dos alunos estruturou a planificação confundindo-a com o rascunho/versão inicial do texto e houve um maior cuidado pela tentativa de categorização da informação pertencente às diferentes partes da estrutura textual tripartida. Por fim, foi visível uma uniformização acerca do conceito de planificar, mas não tanto quanto ao modo de a realizar, nem da informação a reter para que ela atinja o seu potencial máximo para o percurso de escrita.

Por fim, relativamente à análise documental dos textos redigidos foi constatada a diminuição de certas fragilidades no desempenho de alguns alunos, que se relacionam com as orientações fornecidas na fase de Teste, relacionadas, por exemplo, com a

delimitação de parágrafos, que se tornou mais aparente e pelo respeito pela estrutura tripartida, tendo havido, também, evidências de existir uma menor confusão principalmente relativa à função da introdução, do desenvolvimento e conclusão. Anteriormente, os alunos demonstraram particular dificuldade na escrita dos momento inicial e final do texto, mas essa fragilidade foi um pouco colmatada, embora a evolução tenha ficado muito àquem do esperado, havendo ainda muitas dificuldades a ultrapassar nesse aspeto. Também se tornou evidente que os alunos pensaram na inclusão de determinados elementos que anteriormente não incluíam, como é caso do título. Quanto ao desenvolvimento notou-se que houve uma maior capacidade para escrever frases com mais progressão temática, menos confusas, com um fio condutor mais lógico e com uma melhor hierarquização e organização da informação.

Houve casos em que não se constatou a associação entre as melhorias textuais e a implementação de tópicos orientadores, levando-se a colocar como possível fator para essa evolução a troca de conhecimentos possibilitada a partir da dinâmica de grupos, o que revela que sua possível eficácia para desenvolver competências de escrita, no sentido em que potencializa a expansão de conhecimentos advindos das ideias partilhadas entre colegas.

A estratégia implementadas não provou, no entanto, evoluções relativamente à coesão frásica, dado que a grande maioria da turma não conseguiu recorrer a conectores interfrásicos e intrafrásicos e ao nível de acentuação e ortografia, dado que continuou recorrente a presença de erros ortográficos, abreviaturas e maiúsculas indevidas, por exemplo.

Utilizar-se-á, agora, o exemplo de planificações e redações elaboradas por dois alunos, na fase de Diagnose e Pós-Teste (fase atual), como forma de comprovar alguns dos dados acima apresentados, representativos do estado da maioria da turma.

O primeiro exemplo demonstra que o aluno teve uma melhoria de desempenho ao nível da planificação, que está relacionado com melhorias detetadas no texto. Note-se que, num primeiro momento (anexo 1), o aluno confundiu o conceito de planificação com o de versão inicial de texto, tendo utilizado o espaço da planificação para iniciar a redação concreta do texto. A planificação realizada no 2º ciclo de investigação-ação (anexo 2) já vai mais ao encontro do que é esperado, pois há uma melhor categorização da informação

pertencente a cada uma das três partes da estrutura textual, organizada por tópicos, delimitados pela utilização de um traço, das letras iniciais de "introdução", "desenvolvimento" e "conclusão" e da enumeração da ordem dos elementos presentes na planificação. Além disso, na fase Pós-Teste foi evidente que o aluno pensou melhor na inclusão de mais informação a constar na redação, visíveis a partir, por exemplo, da presença de alguns tópicos que pretende incluir no texto, como é o caso do título do próprio texto e a indicação para fazer referência ao título da obra artística que é tema da redação.

Em seguida, apresenta-se a comparação entre o primeiro texto (anexo 3) e o último texto do mesmo aluno (anexo 4) , redigidos com base nas planificações demonstradas. Foquemos em algumas melhorias detetadas. Na fase de Pós-Teste a introdução é mais desenvolvida, ao ponto de permitir ao leitor compreender melhor o ponto de partida para o texto que será redigido. Esta melhoria aparenta ter sido resultado de o aluno ter reservado um momento exclusivo para pensar melhor na informação a incluir em cada uma das partes do texto antes de as redigir, o que não aconteceu na primeira fase. O segundo texto inclui também um título e é visível que o mesmo foi pensado e registado na planificação, o que não aconteceu na primeira planificação (a inclusão de título foi uma das orientações fornecidas na fase de Teste). Por fim, note-se que embora o aluno tenha apresentado o título da curta-metragem, no segundo momento houve mais cuidado na forma como integrou o título e autor do cartoon. Além disso, este último aspeto é pertinente também por outros motivos, já que é aparente que o aluno no texto da fase Pós-Teste o inclui posteriormente a ter terminado a redação (assinalado na primeira linha), momento diretamente observado pela professora estagiária. Durante a interação com o aluno, foi expresso pelo mesmo que após ter terminado a redação consultou a planificação e notou que se tinha esquecido de incluir esses dados.

O exemplo deste aluno é importante no sentido em que embora ainda haja muita margem para melhorias no seu desempenho escrito, a estratégia implementada teve um impacto favorável, mesmo que diminuto. Neste caso, mesmo que não tenha conseguido evoluir ao ponto de redigir uma fase inicial de texto totalmente correta e completa, demonstrou alguma melhoria, que está diretamente relacionada com a maneira como progrediu na planificação desse momento textual. Além disso, é um exemplo pertinente na medida em que espelha o facto de o aluno ter desenvolvido um hábito, nunca

demonstrado anteriormente, de pensar e organizar as ideias antes da redação (de forma mais organizada e categorizada) e ainda ter dado provas de ter consultado a planificação, constatando a sua utilidade para o seu processo de escrita.

É apresentado, agora, o segundo exemplo, relacionado com a comparação de duas planificações entre a fase de Diagnose (anexo 5) e a fase Pós-Teste (anexo 6) e o impacto da sua evolução na redação, visível entre a redação do texto de diagnose (anexo 7) e o texto após a intervenção (anexo 8).

Quanto a este caso, é relevante mencionar que há a deteção de algumas evoluções na forma como o aluno planificou o segundo texto e que isso influenciou a melhoria de determinadas fragilidades que haviam sido detetas num primeiro momento de diagnose. Note-se, por exemplo, que apresenta, pela primeira vez, as ideias de uma forma categorizada, delimitando os aspetos que pretende incluir em cada uma das três partes do texto, assumindo, assim, que o texto tem três partes distintas e que devem estar destacadas (nesse sentido o aluno foi capaz, na fase pós-teste, de delimitar os parágrafos que acentuam essa divisão tripartida). Depois, analisando ao nível de conteúdo, destaca-se que, para cada uma das partes em que dividiu a planificação, o aluno atribuiu-lhes indicações específicas a focar em cada uma delas, o que não aconteceu no momento de diagnose. Essa diferença nota-se, por exemplo, ao nível de escrita na conclusão. Vejamos que, atentando apenas na conclusão, o aluno, no primeiro momento, não pensou na função a atribuir à conclusão no momento de planificar (visto que nem sequer pensou na organização da informação a constar nas diferentes partes do texto), o que resultou que acrescentasse informação adicional nova no momento de conclusão, que não mencionou ao longo do desenvolvimento do texto, o que não é correto. Contudo, na última redação (Pós-Teste), o mesmo não acontece, já que o aluno se limita reforçar as ideias desenvolvidas, como é esperado. Note-se que o aluno refletiu, pela primeira vez, ter pensado na função da conclusão ao escrever, no espaço que dedica ao seu planeamento, que se trata de um momento para "reforçar a ideia do desenvolvimento" (visível na planificação da fase Pós-Teste). Enfatiza-se que esse comando que faz para si mesmo representa uma indicação fornecida pelos tópicos orientadores, o que evidencia que foram assimilados pelo aluno e provocaram uma evolução no desempenho da escrita.

Contudo, embora o aluno apresentasse melhorias ao nível final do texto, não foi capaz de recorrer a um conector discursivo de conclusão, tendo, por sua vez, utilizado a expressão "no meu ponto de vista" como forma de reforçar as ideias desenvolvidas por ele no texto, o que prejudicou a qualidade e o possível sentido que é esperado nesse momento. Este aspeto prova que a estratégia não provocou melhorias no sentido da coesão frásica.

3.4.1.3. Reflexão Sobre os Dados Recolhidos

Partindo dos dados enunciados e representados no subcapítulo anterior, considera-se que a estratégia implementada, que consistiu na exposição de tópicos orientadores para o momento de planificação, trouxe algumas vantagens para o desempenho de escrita dos alunos, contudo, não na dimensão esperada.

Primeiramente, foi detetada a valorizção e familiarização acrescidas relativamente a esse subprocesso, na medida em que revelaram já não estranhar o momento de planificação e recorrer, efetivamente, à informação presente nela no momento de redigir ou rever o texto. Os alunos demonstraram, também, ter interiorizado determinadas orientações fornecidas na fase de Teste, que se revelaram úteis para a melhoria das planificações da fase Pós-Teste, por exemplo, ao nível da categorização da informação entre as diferentes partes da estrutura tripartida que o texto deve apresentar e da função atribuída a cada uma delas e na medida em que demonstraram o cuidado em incluir tópicos que anteriormente não eram pensados e que por isso não eram apresentados também nos textos (note-se que o tipo de determinada informação que passaram a incluir pela primeira vez na planificação da fase Pós-Teste vai ao encontro do teor de alguns tópicos orientadores da fase de Teste). Esta evolução das planificações realizadas teve impacto na melhoria de certas fragilidades ao nível das redações, nomeadamente ao nível da qualidade da fase inicial e final dos textos (que na fase de Pós-Teste já iam mais ao encontro da função que os dois momentos assumem, embora haja casos em que há a necessidade de trabalhar mais esses momentos, como foi evidenciado anteriormente) e no desenvolvimento, no sentido em que foi evidenciado que a organização inicial das ideias ajudou na construção de frases com maior progressão temática, menos confusas e com menos repetições de ideias. Contudo, as melhorias detetadas não atingiram a

potencialidade pretendida, na medida em que não cobriram exigências sobretudo ao nível da coesão interfrásfica e intrafrásica e da ortografia.

Quanto à dinâmica colaborativa, esta revelou ter potencialidade, na medida em que houve casos nos quais os alunos não evidenciaram melhorias ao nível da planificação e tiveram evoluções, ainda assim, a nível de redação, o que leva a crer que a ultrapassagem de determinadas fragilidades possa estar associada à partilha e aquisição de conhecimentos que é potencializada pela interação entre colegas.

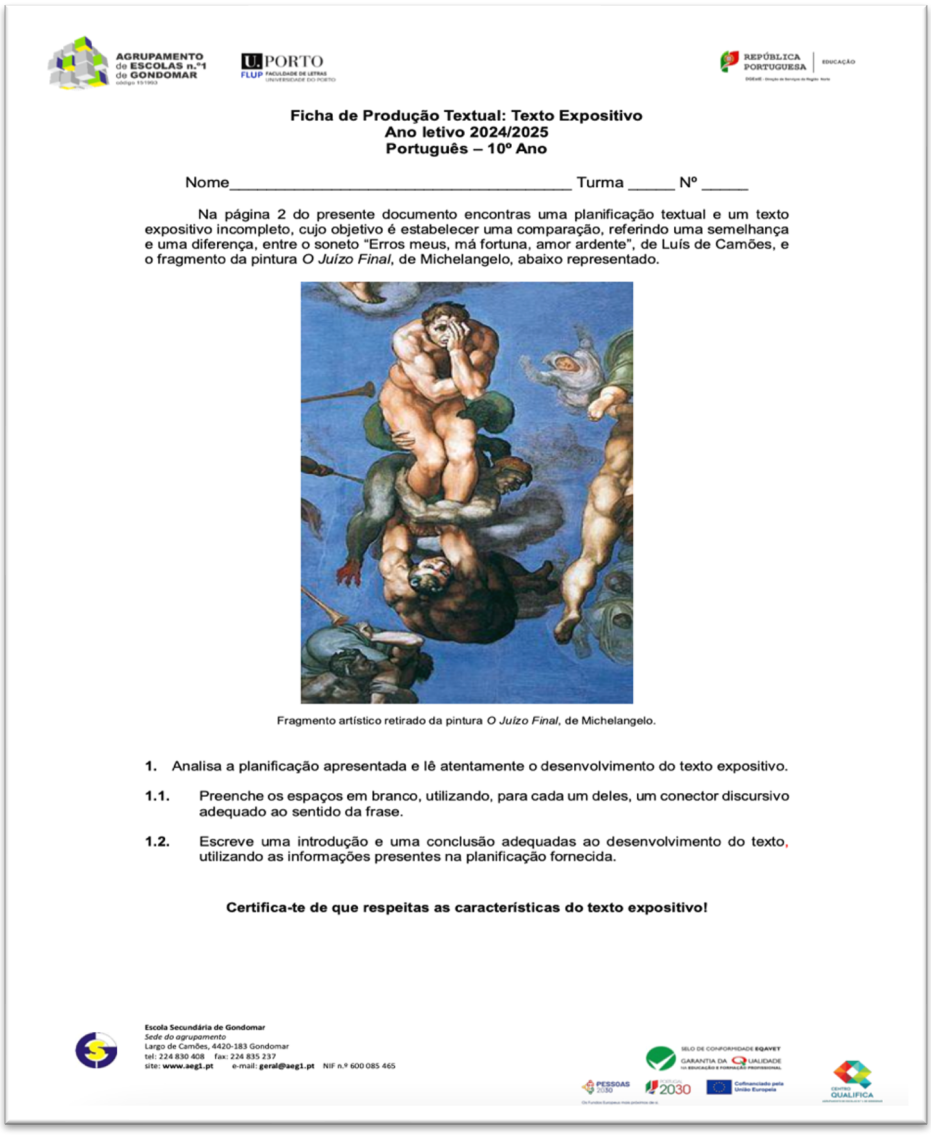
Dado que a análise documental da fase Pós-Teste evidenciou que determinadas fragilidades não foram suprimidas na sua plenitude, deu-se a necessidade da existência de um 3º ciclo de investigação. Embora outros aspetos também ainda necessitassem de ser trabalhados, definiu-se, para um momento seguinte, a priorização de estratégias potencializadoras de melhorias ao nível da coesão frásica e ao nível da escrita do momento inicial e final do texto, que serão descritas a seguir.

3.5. 3º Ciclo de investigação-ação

Posteriormente à fase de Pós-Teste realizou-se um terceiro ciclo de investigação-ação, no terceiro período, no dia 24 de abril de 2025, durante uma aula de 50 minutos, com início às 10:20 horas e fim às 11:10 horas. O objetivo da sua realização prende-se, primeiramente, com a tentativa de potencializar a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de competências em relação à utilização de mecanismos de coesão textual, dado que foi uma das fragilidades mais evidenciadas pelos alunos durante todas as fases de intervenção e que a estratégia implementada na fase anterior não teve a eficácia pretendida nesse aspecto. Além disso, o segundo objetivo prende-se com a tentativa de maximizar o desempenho dos alunos em relação à capacidade de redigir, de forma o mais adequada possível, o parágrafo introdutório e de conclusão de um texto, fragilidade que foi, de certa forma, minimizada, mas, uma vez mais, não na dimensão pretendida, havendo ainda espaço para melhorias nesse sentido. Esperou-se que, a partir da implementação deste novo momento, os alunos conseguissem diminuir a dificuldade relacionada com os dois aspetos supramencionados e que, consequentemente, isso tivesse um impacto positivo na qualidade dos textos produzidos a partir daí.

3.5.1. Descrição da prática letiva

A estratégia pensada para este 3º ciclo de investigação-ação passou por implementar uma ficha de produção textual (figuras 10 e 11) que contém um exemplar de planificação já elaborada de uma forma eficiente e completa para um texto que se encontrava incompleto e que os alunos necessitaram de completar. A estratégia manteve como base a planificação orientada, mas não da mesma forma que foi aplicada anteriormente.



AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º1 de GONDOMAR

U.PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

Ficha de Produção Textual: Texto Expositivo
Ano letivo 2024/2025
Português – 10º Ano

Nome_____ Turma _____ Nº _____

Na página 2 do presente documento encontras uma planificação textual e um texto expositivo incompleto, cujo objetivo é estabelecer uma comparação, referindo uma semelhança e uma diferença, entre o soneto "Erros meus, má fortuna, amor ardente", de Luís de Camões, e o fragmento da pintura *O Juízo Final*, de Michelangelo, abaixo representado.

Fragmento artístico retirado da pintura *O Juízo Final*, de Michelangelo.

1. Analisa a planificação apresentada e lê atentamente o desenvolvimento do texto expositivo.

1.1. Preenche os espaços em branco, utilizando, para cada um deles, um conector discursivo adequado ao sentido da frase.

1.2. Escreve uma introdução e uma conclusão adequadas ao desenvolvimento do texto, utilizando as informações presentes na planificação fornecida.

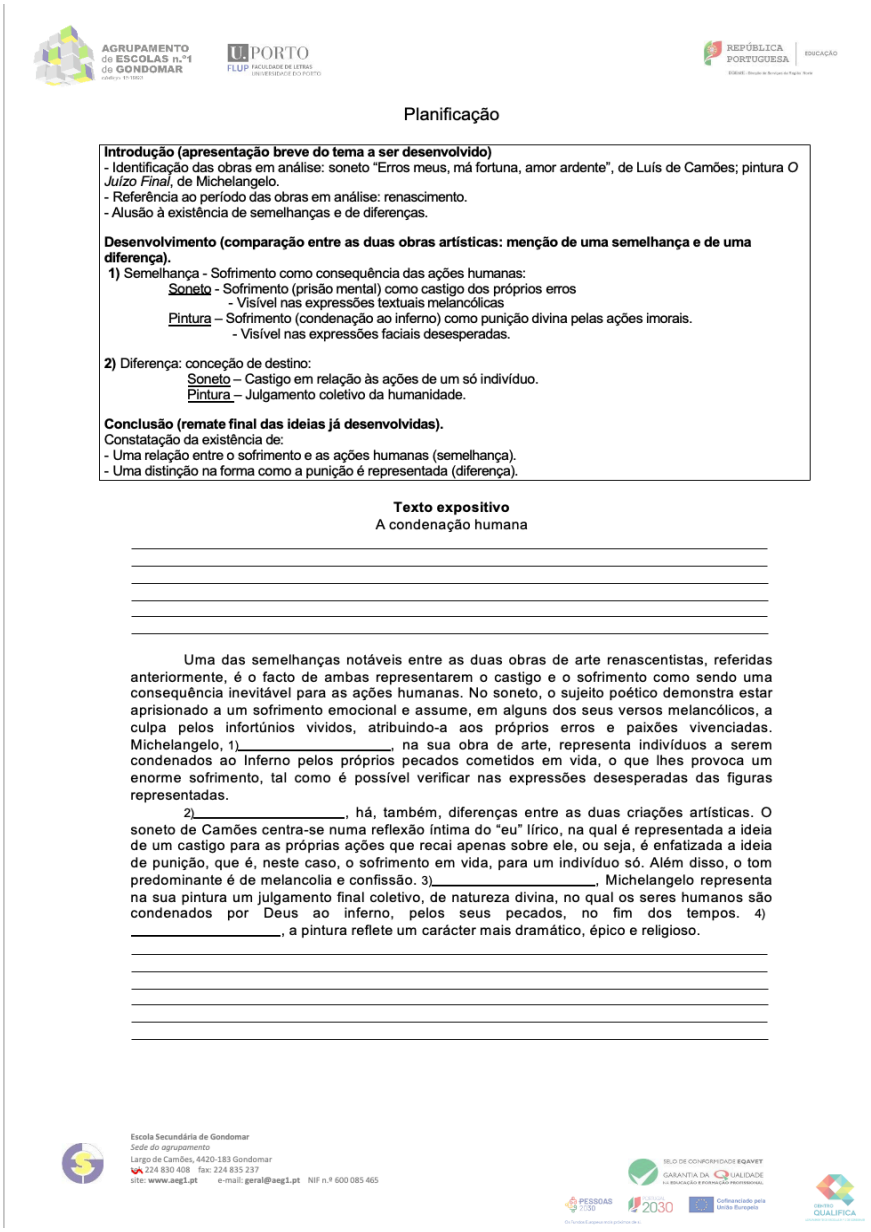
Certifica-te de que respeitas as características do texto expositivo!

Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 224 830 408 fax: 224 835 237
site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt NIF n.º 600 085 465

SELO DE CONFORMIDADE EQAVET GARANTIA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

PESSOAS 2030 | PORTUGAL 2030 | Cofinanciado pela União Europeia | QUALIFICA

Figura 10. Ficha de produção textual - 3º ciclo de investigação-ação (parte 1)



AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º1 de GONDOMAR

U.PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO

Planificação

Introdução (apresentação breve do tema a ser desenvolvido)
- Identificação das obras em análise: soneto "Erros meus, má fortuna, amor ardente", de Luís de Camões; pintura *O Juízo Final*, de Michelangelo.
- Referência ao período das obras em análise: renascimento.
- Alusão à existência de semelhanças e de diferenças.

Desenvolvimento (comparação entre as duas obras artísticas: menção de uma semelhança e de uma diferença).
1) Semelhança - Sofrimento como consequência das ações humanas:
Soneto - Sofrimento (prisão mental) como castigo dos próprios erros
- Visível nas expressões textuais melancólicas
Pintura – Sofrimento (condenação ao inferno) como punição divina pelas ações imorais.
- Visível nas expressões faciais desesperadas.

2) Diferença: conceção de destino:
Soneto – Castigo em relação às ações de um só indivíduo.
Pintura – Julgamento coletivo da humanidade.

Conclusão (remate final das ideias já desenvolvidas).
Constatação da existência de:
- Uma relação entre o sofrimento e as ações humanas (semelhança).
- Uma distinção na forma como a punição é representada (diferença).

Texto expositivo
A condenação humana

Uma das semelhanças notáveis entre as duas obras de arte renascentistas, referidas anteriormente, é o facto de ambas representarem o castigo e o sofrimento como sendo uma consequência inevitável para as ações humanas. No soneto, o sujeito poético demonstra estar aprisionado a um sofrimento emocional e assume, em alguns dos seus versos melancólicos, a culpa pelos infortúnios vividos, atribuindo-a aos próprios erros e paixões vivenciadas. Michelangelo, 1)_____, na sua obra de arte, representa indivíduos a serem condenados ao Inferno pelos próprios pecados cometidos em vida, o que lhes provoca um enorme sofrimento, tal como é possível verificar nas expressões desesperadas das figuras representadas.

2)_____, há, também, diferenças entre as duas criações artísticas. O soneto de Camões centra-se numa reflexão íntima do "eu" lírico, na qual é representada a ideia de um castigo para as próprias ações que recai apenas sobre ele, ou seja, é enfatizada a ideia de punição, que é, neste caso, o sofrimento em vida, para um indivíduo só. Além disso, o tom predominante é de melancolia e confissão. 3)_____, Michelangelo representa na sua pintura um julgamento final coletivo, de natureza divina, no qual os seres humanos são condenados por Deus ao inferno, pelos seus pecados, no fim dos tempos. 4) _____, a pintura reflete um carácter mais dramático, épico e religioso.

Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
224 830 408 fax: 224 835 237
site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt NIF n.º 600 085 465

SELO DE CONFORMIDADE EQAVET GARANTIA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

PESSOAS 2030 PLANO 2030 Cofinanciado pela União Europeia

UNIDADE QUALIFICA

Figura 11. Ficha de produção textual: 3º ciclo de investigação-ação (parte 2)

A atividade iniciou-se com uma contextualização inicial, realizada a partir de uma discussão em grande turma e oralmente, sobre as ideias suscitadas pela observação de um fragmento artístico retirado da pintura *O Juízo Final*, de Michelangelo. Esta discussão teve a intervenção da professora estagiária, que colocou questões orientadoras que visaram a reflexão crítica dos alunos acerca da pintura observada. Realço que a temática do fragmento selecionado se enquadra na temática dos sonetos camonianos que estavam

a ser estudados no terceiro período letivo. A contextualização realizada teve o objetivo de ativar conhecimentos prévios e de mobilizar ideias úteis para a realização da atividade. Após a discussão inicial, foi distribuída uma ficha de produção textual por cada aluno e foram explicadas as instruções da tarefa a realizar.

A atividade consistiu, primeiramente, na análise de um exemplar de planificação de um texto expositivo, que apresentava como tema a comparação, estabelecendo uma semelhança e uma diferença, entre o soneto "Erros meus, má fortuna, amor ardente", de Luís de Camões, e o fragmento da obra artística utilizada na discussão inicial. A planificação exemplificada apresenta uma estrutura tripartida e inclui orientações sobre a função desempenhada por cada parte dessa estrutura (introdução; desenvolvimento; conclusão). Fornece ainda orientações que exemplificam o teor de informação que dcve ser aplicado em cada uma dessas partes e tem, também, orientações para que se perceba o significado/motivo para a presença de cada uma das ideias apresentadas na planificação. Tratou-se da possibilidade de permitir que os alunos observassem um exemplo de uma planificação bem estruturada, organizada e coerente para utilizarem como modelo em eventuais produções escritas futuras. Embora pareça sobrecarregada de informação, observando-a atentamente torna-se facilmente evidente que para todas informações que constam na planificação existe uma explicação orientadora a justificar o seu sentido. O primeiro passo da atividade foi, precisamente, analisar a planificação fornecida.

Desta vez, além de os alunos não elaborarem a planificação do texto, também não procederam à sua redação na íntegra, tendo-lhes sido fornecido, um texto previamente redigido apenas ao nível do desenvolvimento. Note-se que no desenvolvimento do texto incompleto fornecido, há espaços em branco, que correspondem a conectores discursivos em falta.

A tarefa seguinte à análise das planificações consistiu, então, no preenchimento desses espaços com conectores frásicos (interfrásicos e intrafrásicos) adequados ao sentido expressado pela frase. Como anteriormente os alunos demonstraram fragilidades ao nível do conhecimento de exemplos do conectores existentes, foi-lhes sugerido que consultassem o manual para que pudessem aceder a exemplos de conectores discursivos que poderiam utilizar, com diversos valores. O objetivo deste exercício era que os alunos

conseguissem aumentar o portefólio de conhecimentos de conectores e os conseguissem aplicar de forma correta.

Após terem completado os espaços em branco, os alunos passaram para a realização do segundo exercício que consistiu em redigir os parágrafos da introdução e da conclusão, que se encontravam por elaborar, com base no sentido do desenvolvimento do texto já completo e na consulta das informações relativas à planificação das ideias relacionadas com esses desses dois momentos, devendo, para isso, consultar o exemplar fornecido. O objetivo foi o de orientar os alunos a redigir um parágrafo inicial e final de texto respeitando a função que ambos os momentos devem desempenhar no texto, demonstrando a partir das ideias planificadas que tipo de informação deve ser incluída nesses dois momentos. Esperou-se que este exercício aprimorasse o desempenho relacionado com a escrita da introdução e conclusão, a partir da perceção e interiorização das orientações presentes na planificação.

Após a conclusão do segundo exercício a atividade deu-se como terminada e as fichas de produção textual foram recolhidas e analisadas. Os dados obtidos a partir da análise documental das mesmas serão apresentados no subcapítulo seguinte.

3.5.1.2. Dados recolhidos

Serão agora apresentados os resultados obtidos a partir da análise documental das fichas de produção textual realizadas pelos alunos no decorrer do 3º ciclo de investigação-ação. Dos 24 alunos que constituem a turma, apenas 16 deles realizaram a atividade (quatro alunos encontravam-se em intercâmbio e dois faltaram por motivos de doença).

Em primeiro lugar, os dados recolhidos relativamente ao exercício de preenchimento de espaços em branco recorrendo à utilização de conectores frásicos, tanto interfrásicos quanto intrafrásicos, demonstraram que dos 16 alunos que realizaram a atividade de escrita, 16 deles conseguiram preencher os espaços de forma correta, não tendo apresentado nenhum preenchimento errado, utilizando conectores adequados ao sentido expressado pela frase. Ou seja, a totalidade da turma resolucionou, com sucesso, o exercício dedicado à aquisição e desenvolvimento de conhecimentos de competência escrita relacionados com a coesão textual (anexos 9 ao 13).

Além disso, foi constatado outro dado interessante no âmbito da coesão textual, área que ainda denotava uma maior necessidade de intervenção partindo do ciclo anterior. No total de 16 alunos, 14 deles, no exercício destinado à escrita de uma conlcusão adequada ao desenvolvimento do texto, recorreram a um conector discursivo com valor de conclusão e na forma correta. Note-se que na ficha de produção textual implementada não há qualquer tipo de instrução ou orientação relativa à necessidade de recorrer a um conector discursivo na conclusão e que, então, os alunos fizeram-no de forma autónoma e implicita.

Quanto ao exercício de escrita da introdução e da conclusão adequadas ao sentido do desenvolvimento do texto e ao sentido da informação e da orientação relativa a essa mesma informação, presente na planificação fornecida, apenas 2 alunos desenvolveram mais que o necessário o parágrafo introdutório, tendo, assim, prejudicado o sentido da função que este momento apresenta para o texto e, consequentemente, prejudicado o nível da qualidade do texto produzido. Os restantes alunos conseguiram escrever, com sucesso, o momento inicial de texto recorrendo à informação planificada e transformando-a em texto de forma adequeada. Ou seja, a grande parte dos alunos conseguiu compreender, a partir da análise da informação e orientações fornecidas, a função e o sentido desempenhado pela introdução e o teor de informação que deve constar nela.

Para a parte destinada ao parágrafo de conclusão que tiveram de redigir, surpreendentemente nenhum dos alunos apresentou informação indevida para a fase em questão, na medida em que não foi detetável uma das fragilidades mais recorrentes nos resultados dos textos redigidos no ciclo anterior, que era o desrespeito pela, uma vez mais, função da conclusão. Neste 3º ciclo os alunos demonstraram-se capazes de compreender melhor que este parágrafo destina-se à apresentação de uma conclusão das ideias já refletidas no texto desenvolvido e que não deve apresentar o acréscimo e desenvolvimento de informação e de ideias novas.

3.5.1.3. Reflexão sobre os dados recolhidos

Após a apresentação dos resultados obtidos que aconteceu no subcapítulo anterior, importa apresentar algumas reflexões acerca da eficácia da estratégia aplicada no 3º ciclo de investigação-ação.

Primeiramente, é pertinente enfatizar que a estratégia implementada com o sentido de melhorar a competência de escrita dos alunos ao nível da coesão frásica e da escrita do parágrafo da introdução e também da conclusão, que consistiu, por um lado, na consulta e aplicação de conectores discursivos adequados ao sentido da frase e, por outro lado, na consulta e utilização da informação e orientações presentes na planificação modelo para a redação de dois parágrafos de um texto incompleto (também fornecido), revelou evidências surpreendentes de eficácia.

Ao nível da coesão textual, permitir a consulta do manual para a procura de conectores discursivos provocou melhorias no desempenho escrito dos alunos, no sentido em que a totalidade do número de alunos que solucionaram o exercício foi capaz de utilizar conectores adequados ao desenvolvimento da frase, ao contrário do sucedido nos resultados da fase anterior, na qual a dificuldade ao nível da coesão representou continuar a ser uma das fragilidades mais notadas. A eficácia deste exercício espelha-se na ausência de incorreções relativas aos espaços preenchidos pelos alunos e, de igual modo, pelo facto de, posteriormente ao preenchimento dos espaços em branco com conectores discursivos, terem evidenciado a interiorização da necessidade e a importância da sua utilização, na medida em que 14 dos 16 alunos recorreram de forma autónoma à sua utilização no momento da redação da conclusão do texto, para o qual não havia orientação para o fazer, ação não detetada nesta dimensão nos textos relativos à fase pós-teste. Estes dados revelam que os alunos anteriormente não aplicaram conectores discursivos na medida suficiente, ou, tentando aplicá-los, utilizaram outras expressões incorretas no seu lugar (de forma a tentar exprimir o sentido que o conector assumiria na frase) devido ao desconhecimento de exemplos possíveis de utilizar. Este exercício foi, sobretudo, eficaz por ter permitido a expansão de conhecimentos nesse sentido. Em suma, os alunos tiveram acesso a exemplos de conectores discursivos (e ao seu valor) e conseguiram aplicá-los, enriquecendo, assim, a qualidade dos textos, o que levou à constatação de uma evolução na capacidade de aplicação de mecanismos de coesão frásica.

De seguida, importa enfatizar que o exercício de redação do parágrafo introdutório e também de conclusão do texto fornecido incompleto, com base na consulta da informação presente no exemplar de planificação para o texto por concluír, teve a eficácia pretendida. Fornecer um exemplo de planificação completa e adequada ao texto em construção (estruturada com base na estrutura tripartida; com orientações sobre a função de cada uma das 3 partes; com exemplificação da informação adequada a constar na introdução, no desenvolvimento e conclusão; com orientações sobre o significado de cada ideia selecionada) ajudou a orientar os alunos para uma melhor perceção da função atribuída a cada parte do texto e levou, consequentemente, a que os alunos fossem capazes de escrever os dois parágrafos incluíndo apenas informação adequada, demonstrando um bom desempenho. Note-se que no momento de intervenção anterior a este, a maioria dos alunos demonstrou não compreender na totalidade a função desempenhada pela introdução e conclusão (por exemplo, começando a desenvolver o tema da redação ainda na introdução e incluindo na conclusão informação indevida, que não havia sido apresentada e desenvolvida ao longo do texto). Desta vez, todos os alunos, à exceção de 2, conseguiram respeitar o que é pretendido nos dois momentos, escrevendo, assim, introduções e conclusões muito mais eficientes e adequadas ao seu sentido, podendo-se, assim, constatar que houve uma melhoria de desempenho.

A eficácia desta estratégia na evolução do desempenho demonstrado pelos alunos comprova-se pela constatação de que as ideias presentes nas redações correspondem ao teor das informações fornecidas pela planificação, o que leva a considerar que a planificação orientada serviu de forma favorável o propósito pretendido para ela.

Desta forma, conclui-se que a estratégia implementada apresenta utilidade enquanto ferramenta para auxiliar na melhoria do desempenho de escrita dos alunos, quer ao nível de coesão textual, quer ao nível da perceção da função e do tipo de informação a constar na introdução e conclusão. Enfatiza-se, de igual modo, a reflexão de que a forma como se estrutura uma planificação e de como organizamos as ideias presentes nela tem um impacto direto na qualidade do texto.

Após as reflexões sobre este momento final apresentar-se-ão, por fim, a seguir, as considerações finais acerca do decorrer da investigação-ação realizada e que foi sendo apresentada ao longo do presente relatório.

Considerações finais

O projeto de investigação-ação apresentado neste relatório é resultante do trabalho realizado ao longo do estágio profissionalizante decorrido no ano letivo 2024/2025.

Com base nas fragilidades detetadas a partir da observação direta, da partilha de informações pela professora orientadora, e da análise documental de atividades realizadas pelos alunos, delimitou-se como área de intervenção prioritária a didática da escrita. Com o sentido de tentar melhor a competência de escrita dos alunos surgiram algumas questões orientadoras da presente investigação: Qual o impacto de trabalhar o momento de planificação para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos?; A implementação de tópicos orientadores para a realização da planificação facilitará a aprendizagem desse subprocesso?

Desta forma, para tentar dar resposta às questões surgidas, foi traçado um plano que consistiu na implementação de uma ficha de produção textual com tópicos orientadores para o momento da planificação, tendo em conta a importância que o subprocesso representa para o processo de escrita. Esperou-se que, partindo de orientações, os alunos fossem capazes de melhorar a capacidade de planificar o texto e que, consequentemente, isso melhorasse a qualidade dos textos produzidos. Contudo, a estratégia implementada, embora tenha provocado algumas melhorias nas produções escritas dos alunos, ficou aquém da eficácia pretendida, principalmente ao nível da coesão textual e da escrita do parágrafo inicial e final do texto.

Após uma reflexão sobre a eficácia diminuta da estratégia implementada, traçou-se um novo plano de ação para tentar diminuir as fragilidades que se considerou mais urgente agir sobre, nomeadamente ao nível da delimitação da introdução e da conclusão e ao nível da coesão frásica. O novo plano de ação consistiu em manter os tópicos orientadores na fase de planificação, mas aplicados de uma forma diferente, tendo sido fornecidos num exemplar de planificação que os alunos analisaram e consultaram para a redação da introdução e conclusão de um texto semipreenchido. A outra vertente da estratégia, que ambicionava a expansão de conhecimento relativo à coesão textual, consistiu no preenchimento de espaços em branco com conectores discursivos adequados

ao desenvolvimento do texto e para isso, os alunos consultaram o manual na procura de exemplos adequados a utilizar.

Esta estratégia revelou ser mais eficaz que a anterior, tendo-se obtido dados que demonstraram evolução no desempenho de escrita dos alunos ao nível pretendido nesta última fase de intervenção. Contudo, teria sido interessante testar se a evolução oferecida por esta estratégia se manteria numa fase pós-implementação.

Ao longo do projeto de investigação-ação sentiram-se algumas limitações, como por exemplo, o limite muito reduzido de aulas atribuídas à professora estagiária que, dada a necessidade de cumprir com o programa letivo, apenas foi possível dedicar quatro aulas ao domínio da escrita. Teria sido relevante ter tido a oportunidade de pensar e aplicar mais estratégias com o intuito de ajudar a desenvolver o desempenho de escrita dos alunos numa maior dimensão. Note-se que houve a necessidade de priorizar as fragilidades de escrita a focar, tendo sido deixadas de lado outras necessidades de intervenção também importantes (relacionadas, por exemplo, com as características específicas de cada género textual, com a ortografia e com a acentuação, que também influenciam a qualidade dos textos que os alunos produzem). Além disso, teria sido mais eficaz manter o mesmo género textual do 1º para o 2º ciclo de intervenção, aspeto impossibilitado pela obrigatoriedade em seguir o com a planificação elaborada pelo grupo disciplinar de português da escola.

A elaboração do presente projeto procurou, essencialmente, demonstrar a importância de implementar, nos alunos, o hábito de pensar e de organizar as ideias a incluir no texto, dado o impacto positivo que essa ação pode provocar na qualidade da redação. Houve também a tentativa de demonstrar importância de se ensinar explicitamente a forma como deve ser construída uma planificação. Procurou-se, por fim, enfatizar a importância de encarar a escrita enquanto processo no qual a planificação é parte imprescindível.

Com base nos resultados obtidos constatou-se que trabalhar o momento de planificação revelou ser uma estratégia útil para auxiliar no desenvolvimento da competência de escrita dos alunos e a implementação de tópicos orientadores foi benéfica para a aprendizagem desse subprocesso. Notou-se, em primeiro, que a estratégia aplicada contribuiu para um aumento da autonomia e motivação dos alunos quanto ao processo de

escrita. Além disso, deu-se a consciencialização para a importância da planificação, tendo os alunos demonstrado o desenvolvimento do hábito de planificar o texto anteriormente à sua redação. Houve melhorias na elaboração das planificações, tendo a maioria dos alunos sido capaz de criar planificações mais estruturadas, detalhadas e coerentes. Consequentemente, foram capazes de redigir textos com melhorias na organização, coerência e progressão das ideias, embora não tendo sido na medida pretendida. Foram percetíveis, de igual modo, evoluções na capacidade de demarcar corretamente os parágrafos e na delimitação da estrutura textual, notando-se um maior respeito pela função de cada uma das partes do texto, principalmente aos níveis da introdução e conclusão. Por fim, foram percetíveis melhorias na capacidade de utilização de mecanismos de coesão frásica. Contudo, a estratégia não teve eficácia ao nível linguístico, não tendo sido diminuídas fragilidades relativas a erros de ortografia, a marcas de registo oral ou de escrita informal e na concordância verbal e nominal.

Desta forma, no final de todas as intervenções realizadas evidenciaram-se evoluções no desempenho de escrita dos alunos. Perante esta evidência urge importância de dar continuidade a este projeto e de desenvolver algumas melhorias com a intenção de aumentar a sua eficácia. Aponto, assim, algumas sugestões para o futuro:

- Promover também atividades de revisão e de aperfeiçoamento dos textos redigidos, para que sejam percetíveis aos alunos os aspetos a melhorar.
- Implementar as atividades considerando melhor o nível de dificuldade, de maneira que a aprendizagem aconteça de forma mais gradual e, assim, tenha mais eficácia. Talvez tivesse sido mais eficaz aplicar a ficha de trabalho da fase de Teste, que era mais complexa e exigente e que, portanto, requeria uma maior autonomia para a sua realização, posteriormente à última ficha de produção textual implementada. A última ficha de produção textual, referente ao 3º ciclo de investigação, teria sido mais útil numa fase inicial, dado que representa um nível de dificuldade mais baixo que a da fase de Teste, pois, além de apresentar um modelo de planificação já estruturado, exigia apenas a redação de dois momentos específicos do texto (introdução e conclusão) e não a sua redação na íntegra. Ou seja, o ideal seria

aumentar de forma mais segmentada o nível de complexidade das tarefas propostas.

- Iniciar o ensino da planificação através de um acompanhamento mais direto, partindo de um exercício de planificação em grande-grupo com orientações orais fornecidas pela figura docente.
- Utilizar o mesmo género textual em todos os momentos da aplicação da estratégia, para que o acompanhamento possa abranger também a melhoria de aspetos característicos de cada género, e, para que seja possível comparar de forma mais clara e fidedigna o progresso dos alunos nesse sentido. Garantir este aspeto poderia ter tornado a estratégia mais acessível e frutífera para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos.

Por fim, gostaria de clarificar que a realização do presente projeto de investigação-ação revelou-se uma experiência bastante desafiante mas, de igual modo, enriquecedora aos níveis pessoal e profissional, principalmente na medida em que me demonstrou a importância de saber refletir acerca da minha prática pedagógica, essencial para a aplicação de estratégias adequadas às necessidades dos alunos e para a constante reformulação das mesmas, sempre que necessário, para aumentar a eficácia do ensino-aprendizagem dos alunos que são alvo do meu ensino.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas nº1 de Gondomar. (2024). *Plano Curricular de Desenvolvimento das Aprendizagens 2024/2025*.

https://www.aeg1.pt/docs/principais/2024-2025/pcda_2024_2025.pdf

Albuquerque, C. P. (2004). A revisão de textos Escritos nas dificuldades de Aprendizagem: Meios de intervenção. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 9, 73-92.

Almeida, M. L. (2014). *A planificação do texto argumentativo nas aulas de Português e a planificação textual nas aulas de Espanhol LE*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra). https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/27240

Amor, E. (1993). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editores.

Amor, E. (2022). *Didática do Português: Sinais de um Percurso de Vida*. Fundação Manuel Leão.

Balbeira. M.J.A.P (2013). *Planificação de textos: Um estudo sobre a sua importância e proposta de exercícios. (*Dissertação de Mestrado*,* Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra). https://core.ac.uk/download/pdf/143395923.pdf

Barbeiro, L. (2000). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 64–76. https://scispace.com/pdf/profundidade-do-processo-de-escrita-48mw9yx3wt.pdf

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

Barbosa, G. M. M. (2012). *O ensino da escrita em Português Língua Segunda: Conceções e práticas dos professores do ensino secundário da Guiné-Bissau* (Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras, Universidade do Porto).

Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho., A. C. Silva., J. Pimenta (org). *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Cardoso, A. P. P. de O. (2014). *Inovar com a investigação-ação. Desafios para a formação dos professores.* Imprensa da Universidade de Coimbra. https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/item/54464

Cardoso, I., Pereira, L. Á., Lopes, C. da G., Lopes, R. P. A. P. (2018). Os jovens e a escrita: Práticas escolares e extraescolares em Portugal. *Educação em Revista*, 34. https://www.scielo.br/j/edur/a/ZSFYBzGdcgsYwHg96t7sFhy/?lang=pt

Carvalho, J. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2001). *O ensino da escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

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://www.scielo.br/j/rbedu/a/4CkMyr3MQysSBwPfvS7NmTL/?lang=pt

Carvalho, J. A. B., Pimenta, J. M. R. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Investigação em Educação.

Carvalho, J. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interacções*, 9 (27). https://doi.org/10.25755/int.3408

Cassany, D. (2005). *Exprésion escrita en LA/ELE*. Madrid: Arco Libros.

Ciríaco, F. L. (2020) A leitura e a escrita no professo de alfabetização. *Revista Educação Pública*. 20 (4). https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao

Coutinho et al. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.

Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da língua Materna*. Lisboa: Caminho.

Fischer, S. R. (2007). *História da Escrita*. Editora UNESP.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

Flower, L., Hayes, J. R. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R.Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Fonseca, F. I. (1994). A urgência de uma Pedagogia da escrita. In *Gramática e Pragmática. Estudos e Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.

Gaspar, M., et al. (Coords.) (2015). *Modelos para ensinar. Escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora.

Geraldi, J. W. (2008). Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In A. Fetzner (org) *Ciclos em Revista*, Vol 3. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

Guerra, J. A. de O. (2007). *As boas práticas de ensino da escrita. Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve).

Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual differences and Applicatio*ns. (pp.1-28): L.E.A. https://www.researchgate.net/publication/271429714_A_new_framework_for_understanding_cognition_and_affect_in_writing

Horcades, C. (2004). *A Evolução da escrita: História ilustrada*. Senac Rio.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Loureiro, M. A. (2017). Relação família-escola: Educação dividida ou partilhada? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 103–11. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.979

Martins, A. S. M. (2019).*Texto de opinião: A escrita enquanto processo na aula de Português*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa).

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Medeiros, W. X. (2022). *A escrita processual colaborativa como estratégia benéfica para o cultivo de uma escrita reflexiva.* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto).

Neves, E. & Graça, M. (1987). *Princípios básicos da prática pedagógico-didáctica. Estruturas de trabalho*. Porto Editora.

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

Pardal, E. C. (2009). *A competência da escrita em manuais do 10º ano de português.* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra).

Rebelo, J. (2008). In R. González (2008). *Dificuldades na aprendizagem da escrita* (Ed.). La comunicatión escrita: Cognición, multilingüismo y tecnologias (pp. 113-139). Granada: Editorial Natívola.

Rodrigues, M. (2012). *Os subprocessos do processo de escrita* (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa).

Santos, M & Gonçalves, M. (2007). *A Competência da Escrita: Ensino Básico e Secundário.* Lisboa: Plátano Editora.

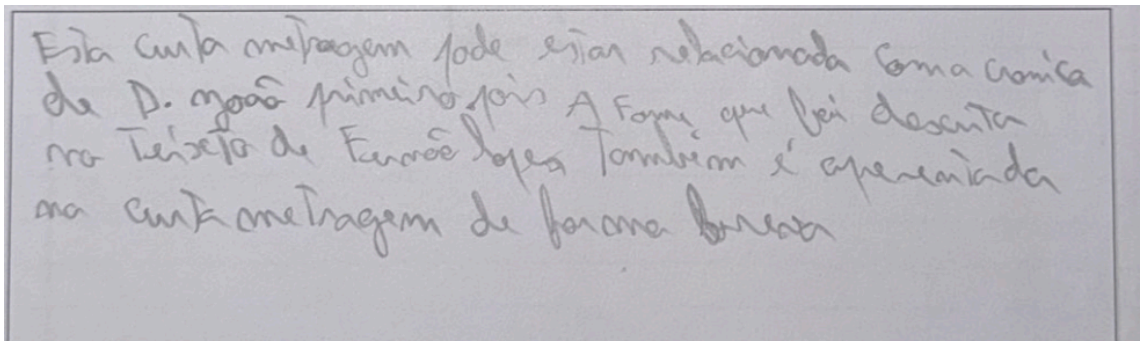
Sequeira, F., Carvalho, J. A. B., Gomes, Á. (org). (2001). *Ensinar a escrever: Teoria e Prática*: Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita, Braga, 1999. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Sonhi, G. P. J. (2023). Práticas de escrita na disciplina de didática da língua portuguesa: caso de estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino da língua portuguesa. R*evista internacional e culturas: Línguas africanas brasileiras (ISSN: 2764-1244)*, *3,* 98–115. https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/1456

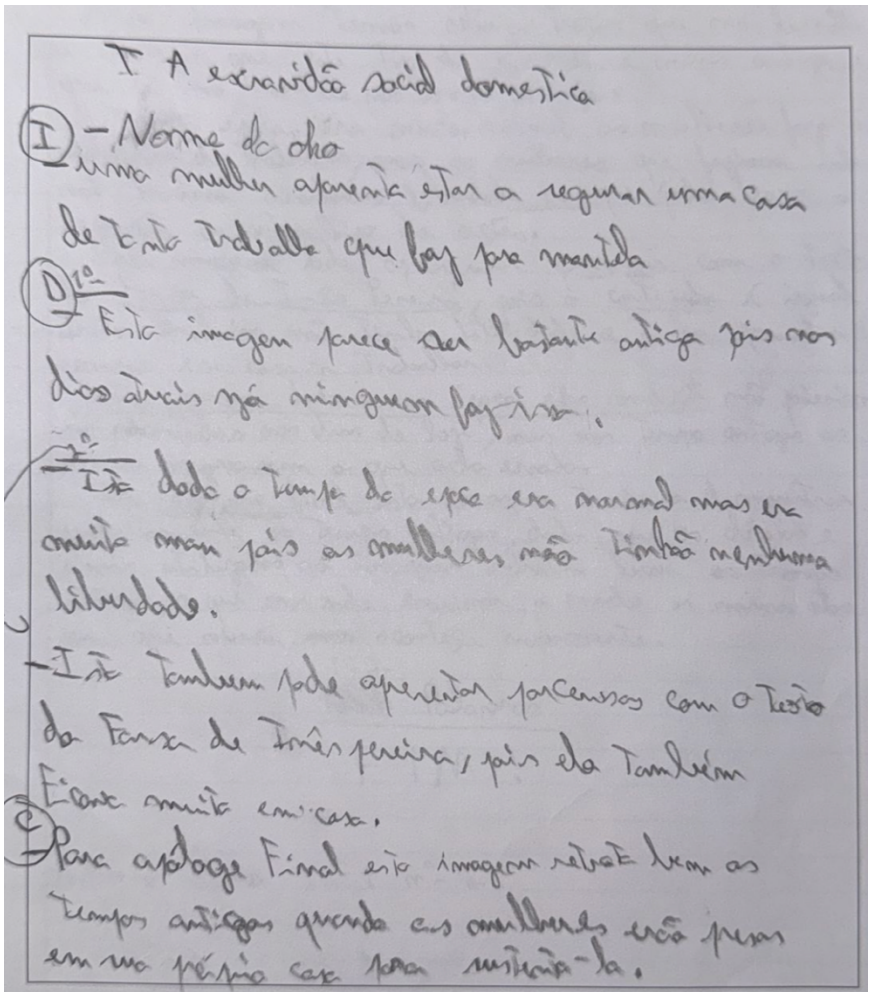
Teixeira, M., Novo, C., Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital. *Revista Interacções*, *7* (19). https://doi.org/10.25755/int.481

Anexos

Anexo 1 – Planificação da Fase de Diagnose do exemplo 1


Esta curta metragem pode estar relacionada com a crónica de D. João primeiro, pois A Farsa que Inês descreve no Teatro de Ferreira Lopes também é apresentada na curta metragem de forma burlesca

Anexo 2 – Planificação da Fase de Pós-Teste do exemplo 1


T A escravidão social doméstica

(I) - Nome do dia
Uma mulher aparenta estar a regressar uma casa de tanto trabalho que faz para manutenção

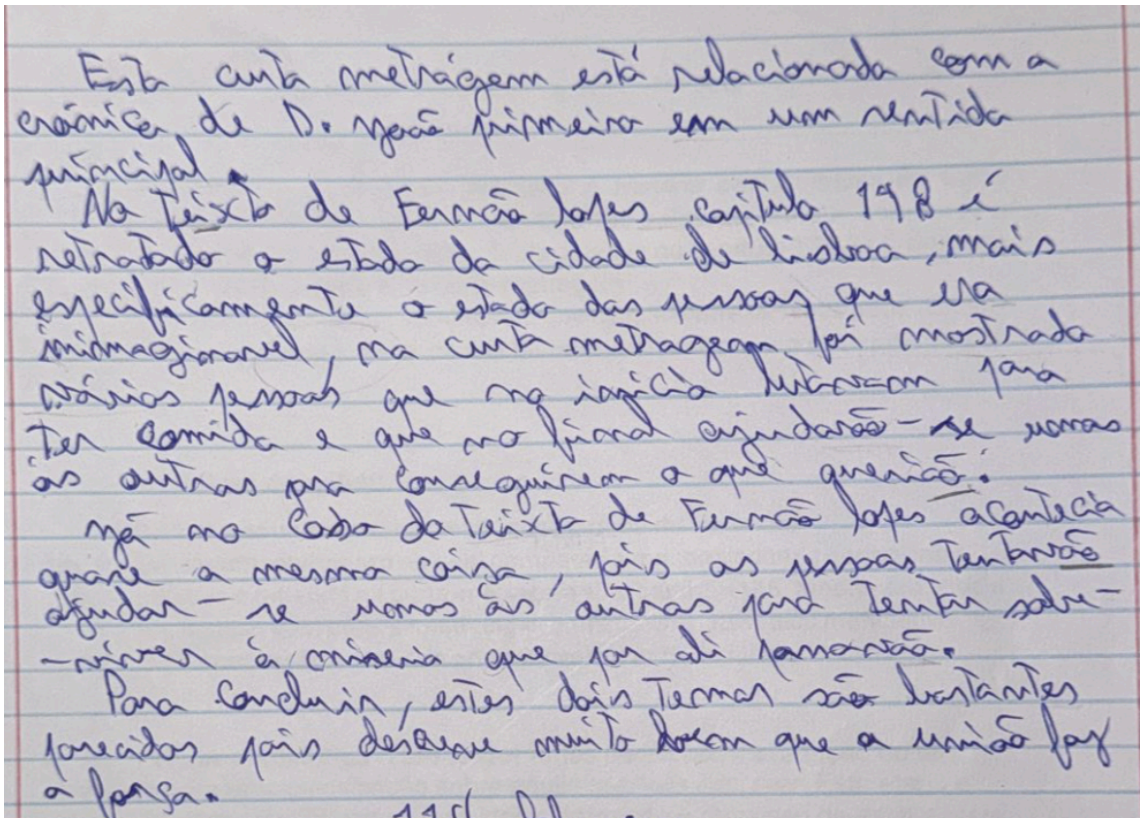
(D) 1º -
Esta imagem parece ser bastante antiga pois nos dias atuais já ninguém faz isso.

2º -
Ida dado o tempo de época era normal mas era muito mau pois as mulheres não tinham nenhuma liberdade.

- Ida Também pode apresentar parecenças com o Texto da Farsa de Inês Pereira, pois ela também fiava muito em casa.

(C) Para a página Final esta imagem retrata bem os tempos antigos quando as mulheres eram presas em sua própria casa para cuidar-la.

Anexo 3 – Redação da Fase de Diagnose do exemplo 1



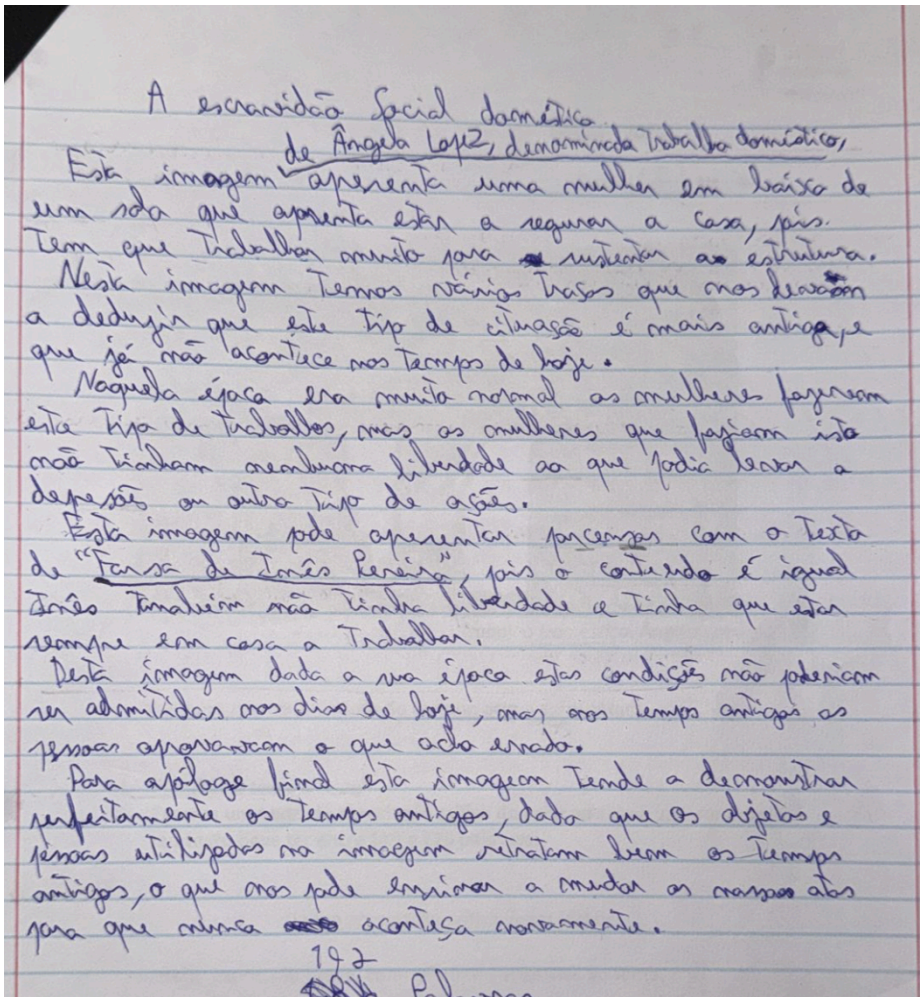
Esta cena metragem está relacionada com a crónica de D. João primeiro em um sentido específico.

No texto de Fernão Lopes capítulo 198 é retratado o estado da cidade de Lisboa, mais especificamente o estado das pessoas que ela abrigava, na cena metragem já mostrada vários pessoas que no início lutaram para ter comida e que no final ajudaram-se umas as outras para conseguirem o que queriam.

Já no texto de Fernão Lopes acontecia quase a mesma coisa, pois as pessoas tentavam ajudar-se umas às outras para tentar sobre-viver à crise que por ali passava.

Para concluir, estes dois temas são bastantes parecidos pois deixam muito bem que a união faz a força.

Anexo 4 –Redação da Fase de Pós-Teste do exemplo 1



A escravidão social doméstica

de Ângela Lopes, denominada trabalho doméstico,

Esta imagem apresenta uma mulher em baixo de uma cama que aparenta estar a reparar a casa, pois. Tem que trabalhar muito para sustentar a estrutura.

Nesta imagem temos vários traços que nos levam a dedução que este tipo de situação é mais antiga, e que já não acontece nos tempos de hoje.

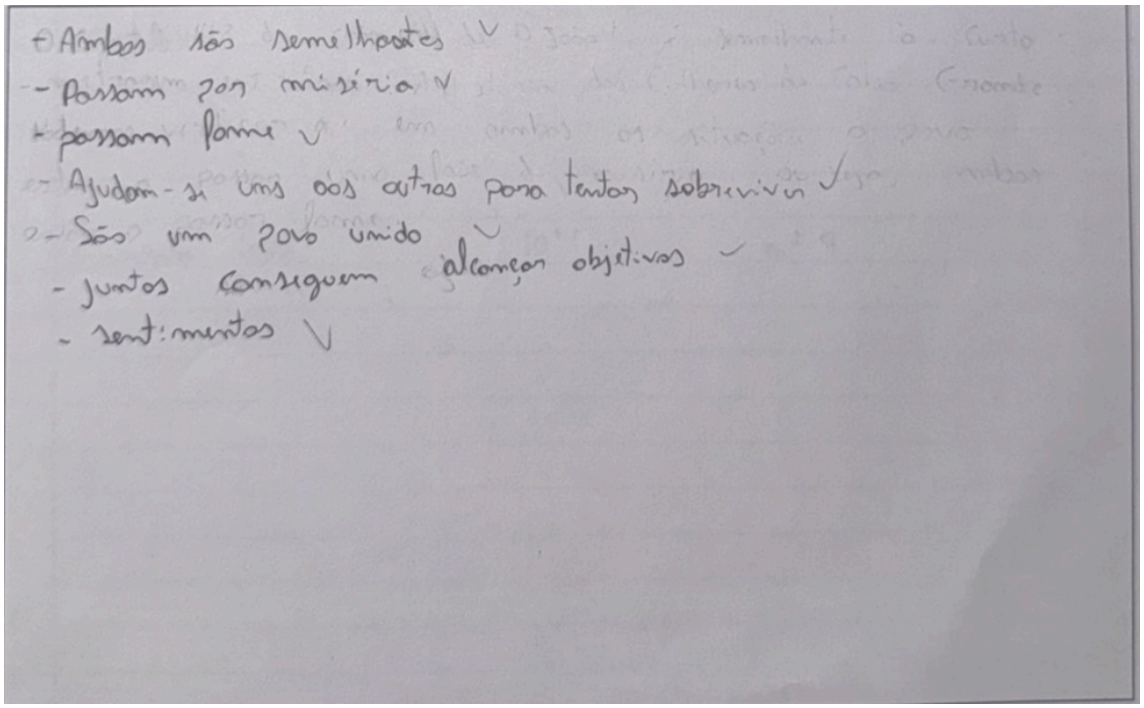
Naquela época era muito normal as mulheres fazerem este tipo de trabalhos, mas as mulheres que faziam isto não tinham nenhuma liberdade ao que podia levar a depressão ou outro tipo de ações.

Esta imagem pode apresentar parecenças com o texto de "Farsa de Inês Pereira", pois o conteúdo é igual Inês também não tinha liberdade e tinha que estar sempre em casa a trabalhar.

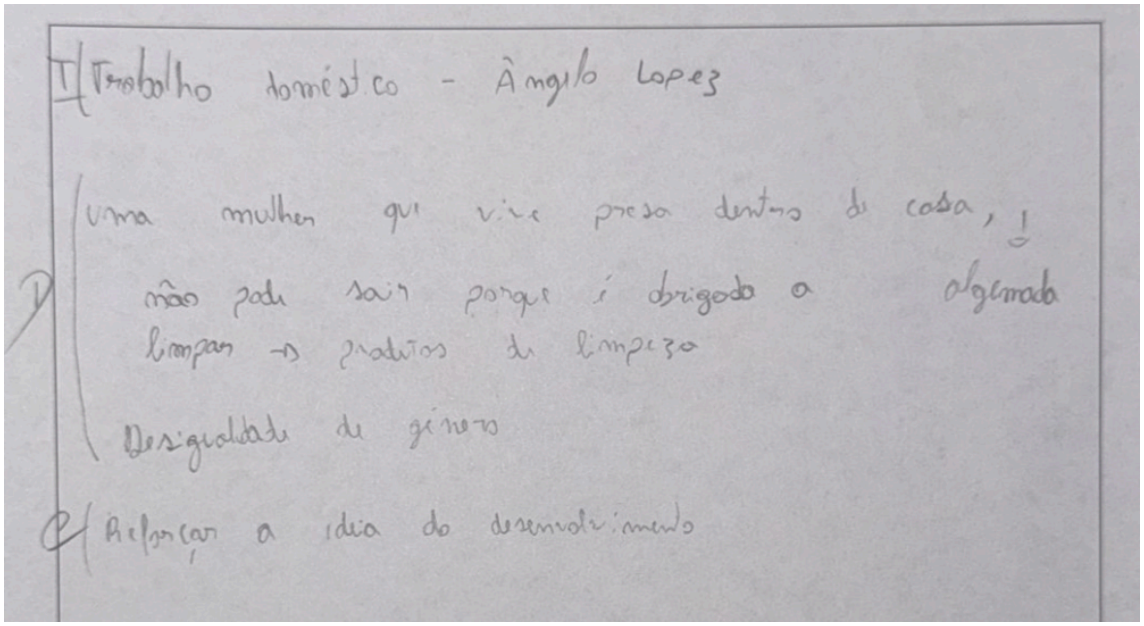
Nesta imagem dada a sua época estas condições não poderiam ser abrimidas nos dias de hoje, mas nos tempos antigos as pessoas aprovavam o que acha errado.

Para apóloge final esta imagem tende a demonstrar perfeitamente os tempos antigos, dado que os objetos e pessoas utilizados na imagem retratam bem os tempos antigos, o que nos pode ensinar a mudar os erros atos para que mesma ~~não~~ acontece novamente.

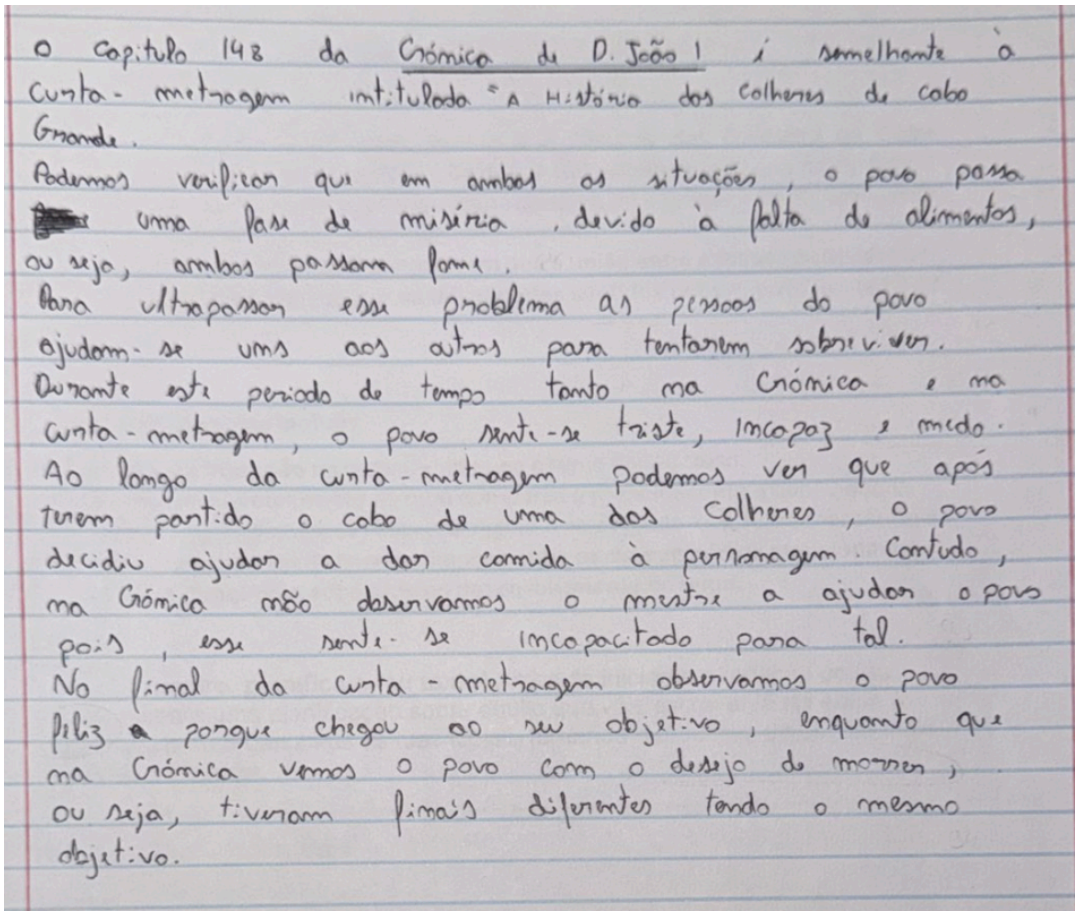
Anexo 5 – Planificação da Fase de Diagnose do exemplo 2



Anexo 6 – Planificação da Fase de Pós-Teste do exemplo 2



Anexo 7 – Redação da Fase de Diagnose do exemplo 2



O Capítulo 148 da Crónica de D. João I é semelhante à Curta-metragem intitulada "A História dos Colheres de Cabo Grande.

Podemos verificar que em ambas as situações, o povo passa uma fase de miséria, devido à falta de alimentos, ou seja, ambos passam fome.

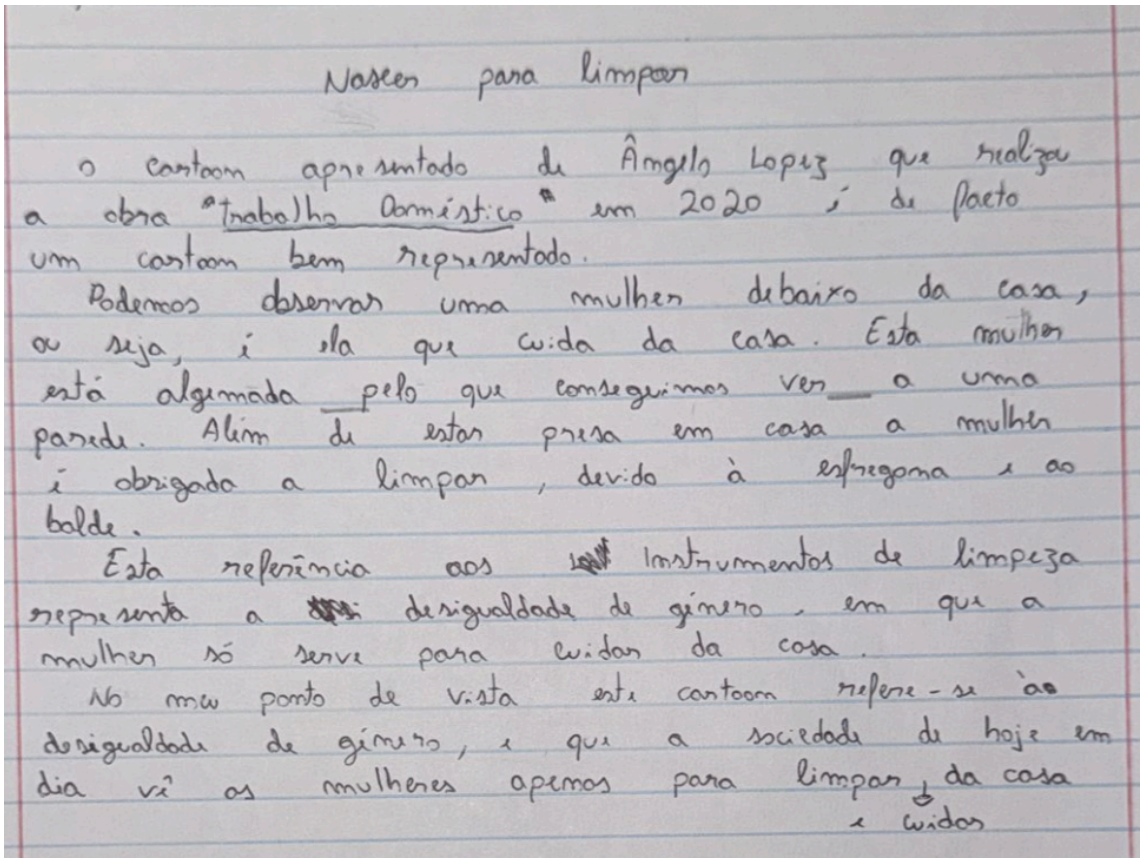
Para ultrapassar esse problema as pessoas do povo ajudam-se uns aos outros para tentarem sobreviver.

Durante este período de tempo tanto na Crónica e na Curta-metragem, o povo sente-se triste, incapaz e medo.

Ao longo da curta-metragem podemos ver que após terem partido o cabo de uma das colheres, o povo decidiu ajudar a dar comida à personagem. Contudo, na Crónica não observamos o mestre a ajudar o povo pois, esse sente-se incapacitado para tal.

No final da curta-metragem observamos o povo feliz porque chegou ao seu objetivo, enquanto que na Crónica vemos o povo com o desejo de morrer, ou seja, tiveram finais diferentes tendo o mesmo objetivo.

Anexo 8 – Redação da Fase de Pós-Teste do exemplo 2



Nascer para limpar

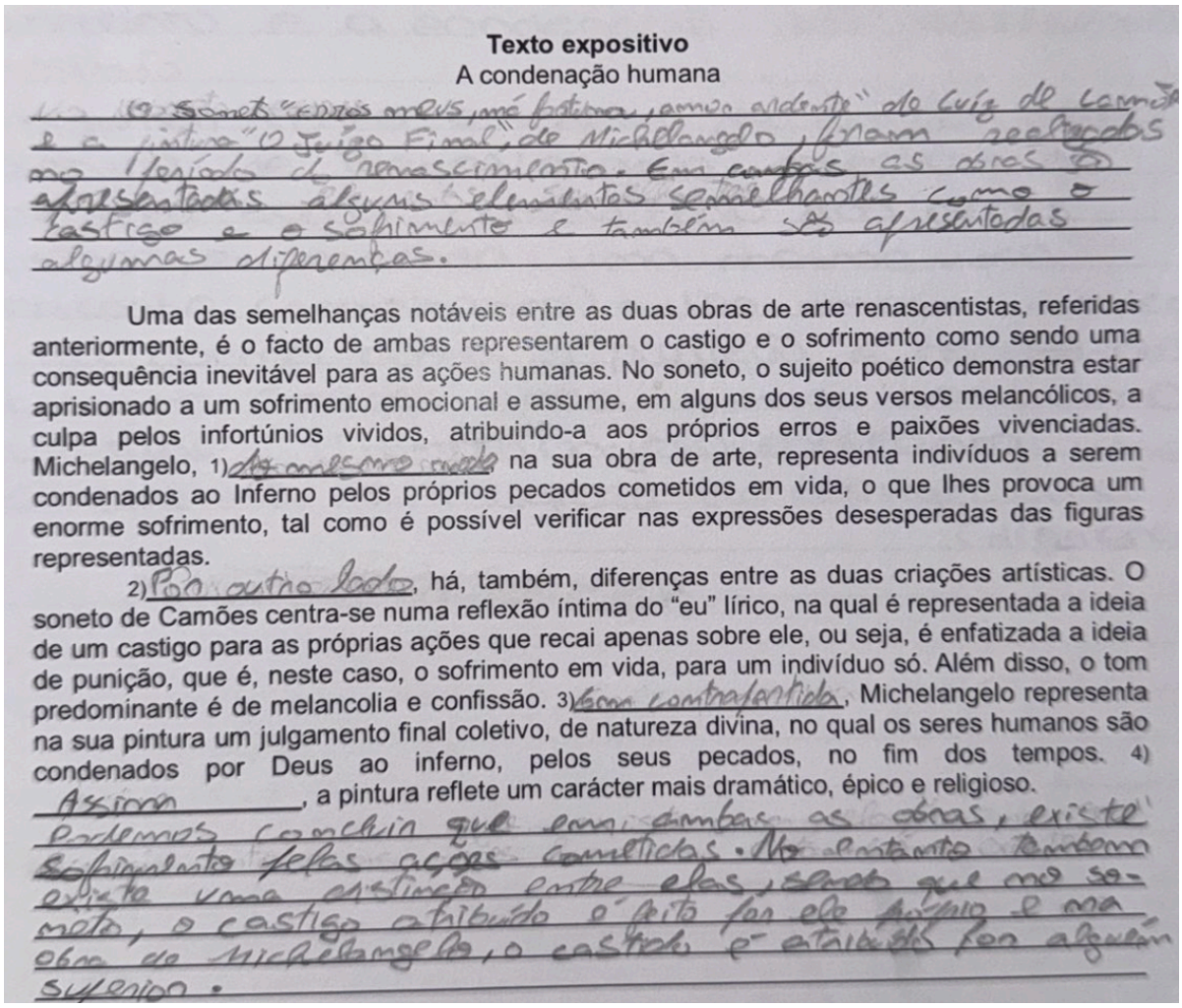
O cartoon apresentado de Ângelo Lopes que realizou a obra "Trabalho Doméstico" em 2020 é de facto um cartoon bem representado.

Podemos observar uma mulher debaixo da casa, ou seja, é ela que cuida da casa. Esta mulher está algemada pelo que conseguimos ver a uma parede. Além de estar presa em casa a mulher é obrigada a limpar, devido à esfregona e ao balde.

Esta referência aos instrumentos de limpeza representa a desigualdade de género, em que a mulher só serve para cuidar da casa.

No meu ponto de vista este cartoon refere-se às desigualdade de género, e que a sociedade de hoje em dia vê as mulheres apenas para limpar, da casa e cuidar

Anexo 9 – Exemplo 1 de resultado da ficha de produção textual: 3º ciclo



Texto expositivo

A condenação humana

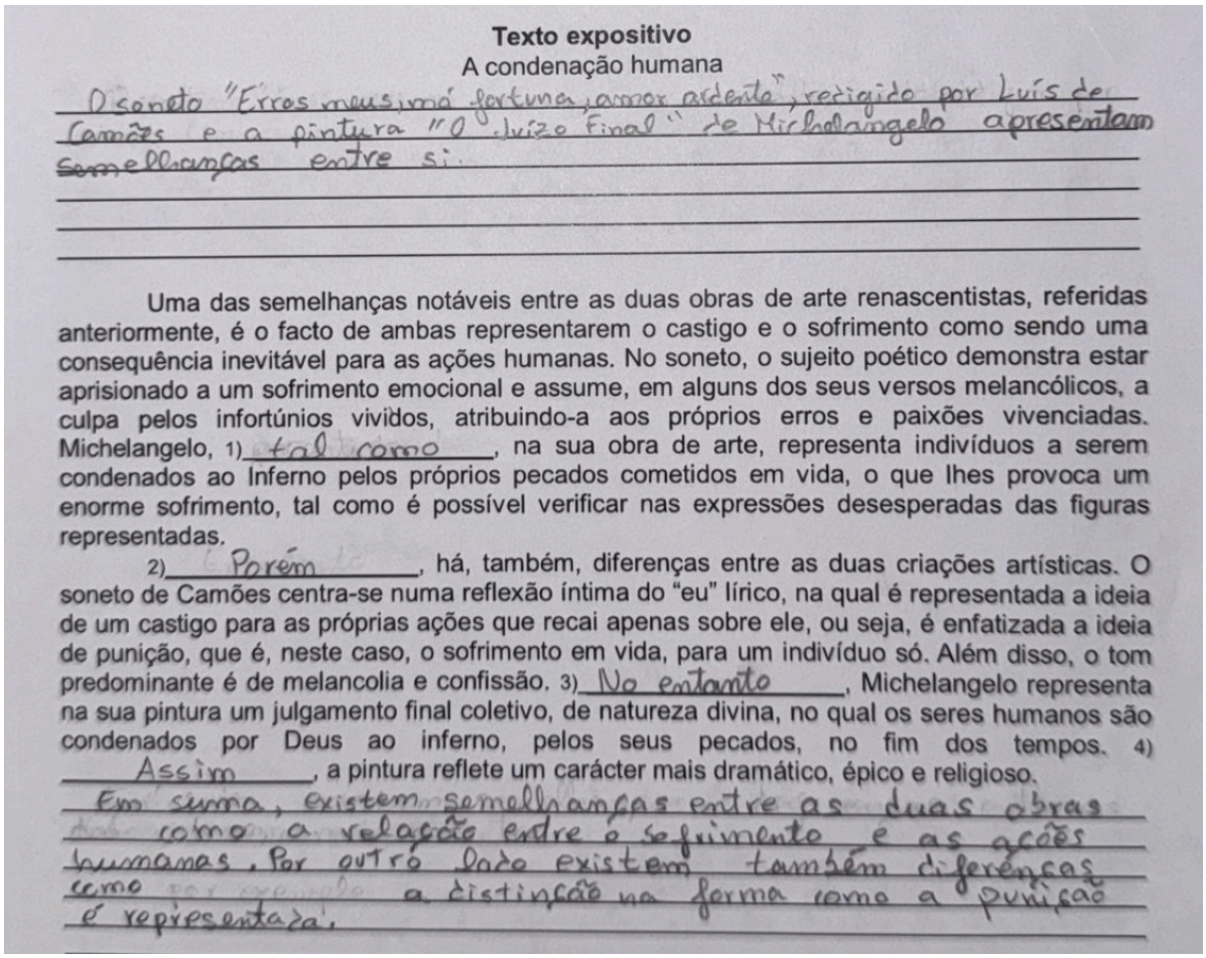
~~O Soneto "Erros meus, má fortuna, amor ardente" do Luís de Camões~~ e a pintura "O Juízo Final", de Michelangelo, foram realizadas no período do renascimento. Em ~~comum~~ as obras ~~apresentadas~~ alguns elementos semelhantes como o castigo e o sofrimento e também ~~as~~ apresentadas algumas diferenças.

Uma das semelhanças notáveis entre as duas obras de arte renascentistas, referidas anteriormente, é o facto de ambas representarem o castigo e o sofrimento como sendo uma consequência inevitável para as ações humanas. No soneto, o sujeito poético demonstra estar aprisionado a um sofrimento emocional e assume, em alguns dos seus versos melancólicos, a culpa pelos infortúnios vividos, atribuindo-a aos próprios erros e paixões vivenciadas. Michelangelo, 1) ~~do mesmo modo~~, na sua obra de arte, representa indivíduos a serem condenados ao Inferno pelos próprios pecados cometidos em vida, o que lhes provoca um enorme sofrimento, tal como é possível verificar nas expressões desesperadas das figuras representadas.

2) ~~Por outro lado~~, há, também, diferenças entre as duas criações artísticas. O soneto de Camões centra-se numa reflexão íntima do "eu" lírico, na qual é representada a ideia de um castigo para as próprias ações que recai apenas sobre ele, ou seja, é enfatizada a ideia de punição, que é, neste caso, o sofrimento em vida, para um indivíduo só. Além disso, o tom predominante é de melancolia e confissão. 3) ~~Com contrapartida~~, Michelangelo representa na sua pintura um julgamento final coletivo, de natureza divina, no qual os seres humanos são condenados por Deus ao inferno, pelos seus pecados, no fim dos tempos. 4) ~~Assim~~, a pintura reflete um carácter mais dramático, épico e religioso.

~~Podemos concluir que em ambas as obras, existe sofrimento pelas ações cometidas. No entanto também existe uma distinção entre elas, sendo que no soneto, o castigo atribuído é feito por ele próprio e na obra de Michelangelo, o castigo é atribuído por alguém superior.~~

Anexo 10 – Exemplo 2 de resultado da ficha de produção textual: 3º ciclo



Texto expositivo

A condenação humana

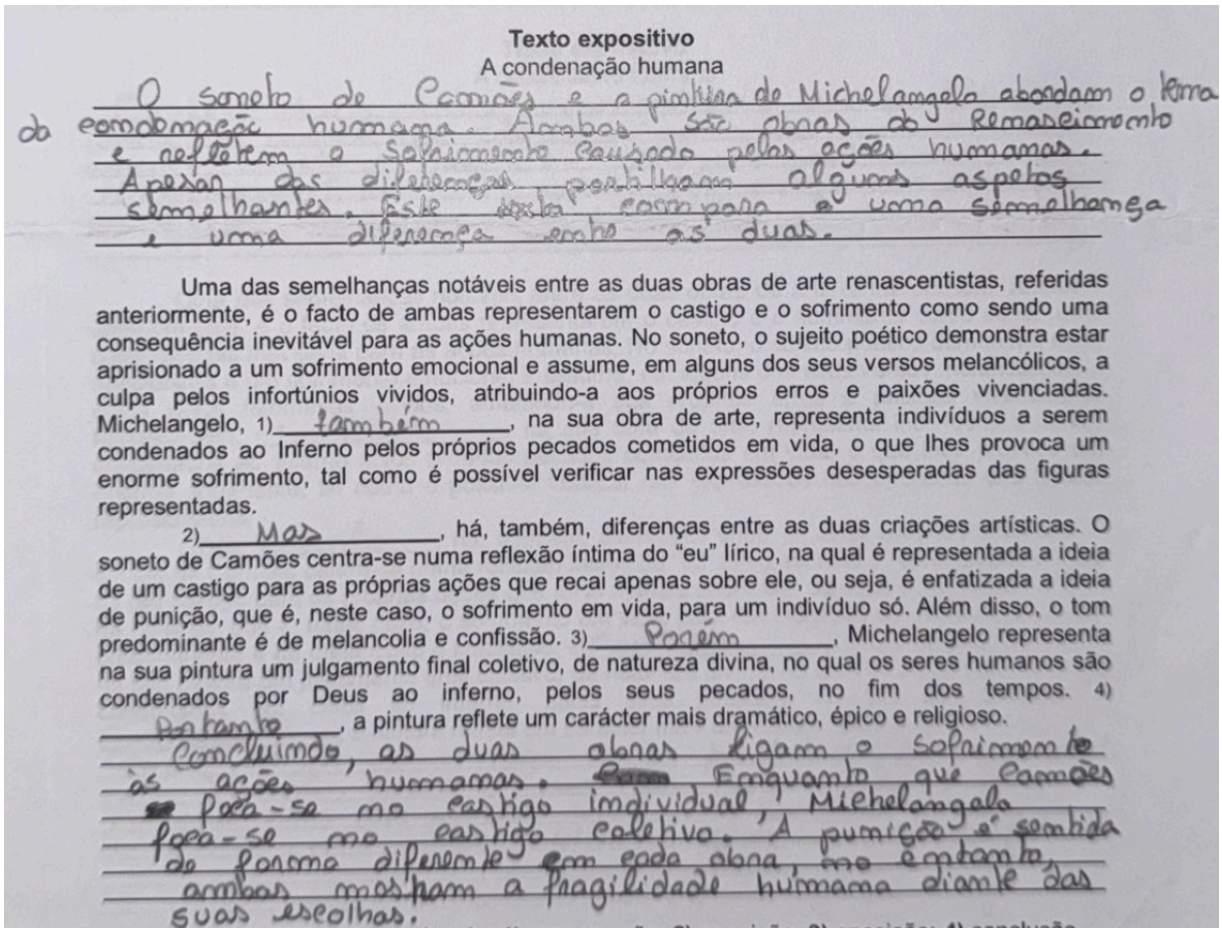
O soneto "Erros meus, má fortuna, amor ardente", redigido por Luís de Camões e a pintura "O Juízo Final" de Michelangelo apresentam ~~semelhanças~~ entre si.

Uma das semelhanças notáveis entre as duas obras de arte renascentistas, referidas anteriormente, é o facto de ambas representarem o castigo e o sofrimento como sendo uma consequência inevitável para as ações humanas. No soneto, o sujeito poético demonstra estar aprisionado a um sofrimento emocional e assume, em alguns dos seus versos melancólicos, a culpa pelos infortúnios vividos, atribuindo-a aos próprios erros e paixões vivenciadas. Michelangelo, 1) tal como, na sua obra de arte, representa indivíduos a serem condenados ao Inferno pelos próprios pecados cometidos em vida, o que lhes provoca um enorme sofrimento, tal como é possível verificar nas expressões desesperadas das figuras representadas.

2) Porém, há, também, diferenças entre as duas criações artísticas. O soneto de Camões centra-se numa reflexão íntima do "eu" lírico, na qual é representada a ideia de um castigo para as próprias ações que recai apenas sobre ele, ou seja, é enfatizada a ideia de punição, que é, neste caso, o sofrimento em vida, para um indivíduo só. Além disso, o tom predominante é de melancolia e confissão. 3) No entanto, Michelangelo representa na sua pintura um julgamento final coletivo, de natureza divina, no qual os seres humanos são condenados por Deus ao inferno, pelos seus pecados, no fim dos tempos. 4) Assim, a pintura reflete um carácter mais dramático, épico e religioso.

Em suma, existem semelhanças entre as duas obras como a relação entre o sofrimento e as ações humanas. Por outro lado existem também diferenças como a distinção na forma como a punição é representada.

Anexo 11 – Exemplo 3 de resultado da ficha de produção textual: 3º ciclo



Texto expositivo

A condenação humana

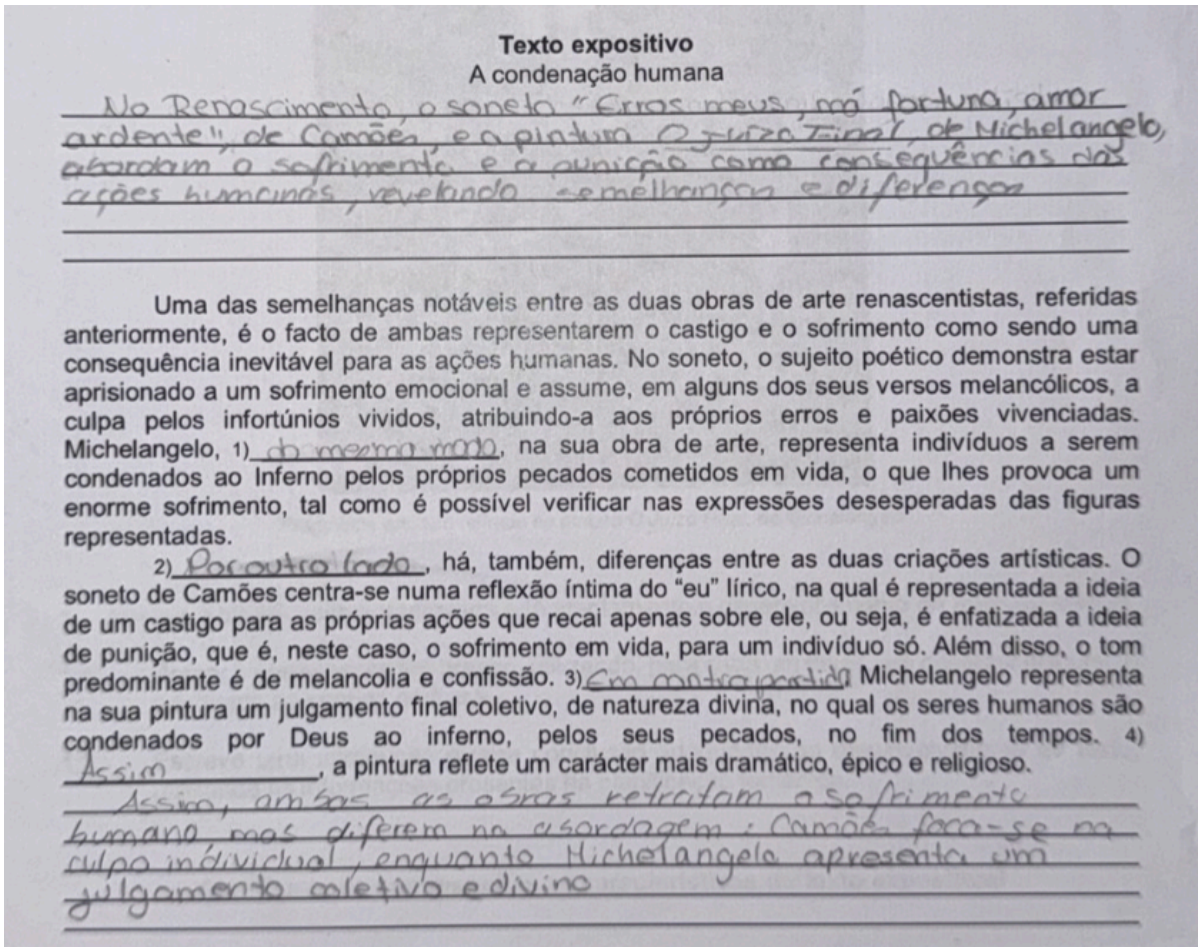
O soneto de Camões e a pintura de Michelangelo abordam o tema da condenação humana. Ambas são obras do Renascimento e refletem o sofrimento causado pelas ações humanas. Apesar das diferenças podemos algumas aspetos semelhantes. Este texto compara a uma semelhança e uma diferença entre as duas.

Uma das semelhanças notáveis entre as duas obras de arte renascentistas, referidas anteriormente, é o facto de ambas representarem o castigo e o sofrimento como sendo uma consequência inevitável para as ações humanas. No soneto, o sujeito poético demonstra estar aprisionado a um sofrimento emocional e assume, em alguns dos seus versos melancólicos, a culpa pelos infortúnios vividos, atribuindo-a aos próprios erros e paixões vivenciadas. Michelangelo, 1) também, na sua obra de arte, representa indivíduos a serem condenados ao Inferno pelos próprios pecados cometidos em vida, o que lhes provoca um enorme sofrimento, tal como é possível verificar nas expressões desesperadas das figuras representadas.

2) Mas, há, também, diferenças entre as duas criações artísticas. O soneto de Camões centra-se numa reflexão íntima do "eu" lírico, na qual é representada a ideia de um castigo para as próprias ações que recai apenas sobre ele, ou seja, é enfatizada a ideia de punição, que é, neste caso, o sofrimento em vida, para um indivíduo só. Além disso, o tom predominante é de melancolia e confissão. 3) Porém, Michelangelo representa na sua pintura um julgamento final coletivo, de natureza divina, no qual os seres humanos são condenados por Deus ao inferno, pelos seus pecados, no fim dos tempos. 4) Portanto, a pintura reflete um carácter mais dramático, épico e religioso.

Concluindo, as duas obras ligam o sofrimento às ações humanas. Enquanto que Camões foca-se no castigo individual, Michelangelo foca-se no castigo coletivo. A punição é sentida de forma diferente em cada obra, no entanto, ambas mostram a fragilidade humana diante das suas escolhas.

Anexo 12 – Exemplo 4 de resultado da ficha de produção textual: 3º ciclo



Texto expositivo

A condenação humana

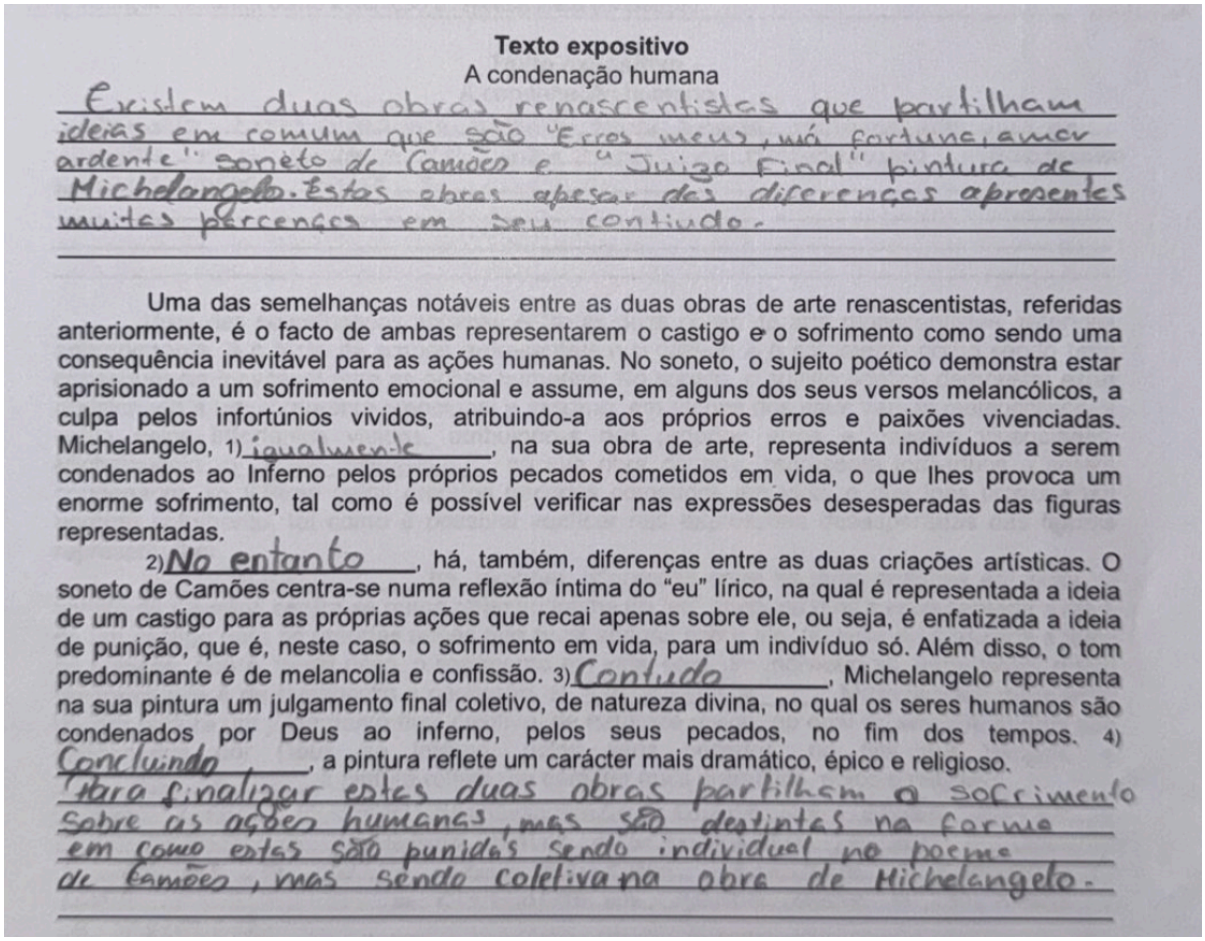
No Renascimento, o soneto "Erros meus, má fortuna, amor ardente", de Camões, e a pintura O Juízo Final, de Michelangelo, abordam o sofrimento e a punição como consequências das ações humanas, revelando semelhanças e diferenças.

Uma das semelhanças notáveis entre as duas obras de arte renascentistas, referidas anteriormente, é o facto de ambas representarem o castigo e o sofrimento como sendo uma consequência inevitável para as ações humanas. No soneto, o sujeito poético demonstra estar aprisionado a um sofrimento emocional e assume, em alguns dos seus versos melancólicos, a culpa pelos infortúnios vividos, atribuindo-a aos próprios erros e paixões vivenciadas. Michelangelo, 1) do mesmo modo, na sua obra de arte, representa indivíduos a serem condenados ao Inferno pelos próprios pecados cometidos em vida, o que lhes provoca um enorme sofrimento, tal como é possível verificar nas expressões desesperadas das figuras representadas.

2) Por outro lado, há, também, diferenças entre as duas criações artísticas. O soneto de Camões centra-se numa reflexão íntima do "eu" lírico, na qual é representada a ideia de um castigo para as próprias ações que recai apenas sobre ele, ou seja, é enfatizada a ideia de punição, que é, neste caso, o sofrimento em vida, para um indivíduo só. Além disso, o tom predominante é de melancolia e confissão. 3) Em contraposição, Michelangelo representa na sua pintura um julgamento final coletivo, de natureza divina, no qual os seres humanos são condenados por Deus ao inferno, pelos seus pecados, no fim dos tempos. 4) Assim, a pintura reflete um carácter mais dramático, épico e religioso.

Assim, ambas as obras retratam o sofrimento humano, mas diferem na abordagem: Camões foca-se na culpa individual, enquanto Michelangelo apresenta um julgamento coletivo e divino.

Anexo 13 – Exemplo 5 de resultado da ficha de produção textual: 3º ciclo



Texto expositivo

A condenação humana

Existem duas obras renascentistas que partilham ideias em comum que são "Erros meus, má fortuna, amor ardente" soneto de Camões e "Juizo Final" pintura de Michelangelo. Estas obras apesar das diferenças apresentes muitas parecenças em seu contudo.

Uma das semelhanças notáveis entre as duas obras de arte renascentistas, referidas anteriormente, é o facto de ambas representarem o castigo e o sofrimento como sendo uma consequência inevitável para as ações humanas. No soneto, o sujeito poético demonstra estar aprisionado a um sofrimento emocional e assume, em alguns dos seus versos melancólicos, a culpa pelos infortúnios vividos, atribuindo-a aos próprios erros e paixões vivenciadas. Michelangelo, 1) igualmente, na sua obra de arte, representa indivíduos a serem condenados ao Inferno pelos próprios pecados cometidos em vida, o que lhes provoca um enorme sofrimento, tal como é possível verificar nas expressões desesperadas das figuras representadas.

2) No entanto, há, também, diferenças entre as duas criações artísticas. O soneto de Camões centra-se numa reflexão íntima do "eu" lírico, na qual é representada a ideia de um castigo para as próprias ações que recai apenas sobre ele, ou seja, é enfatizada a ideia de punição, que é, neste caso, o sofrimento em vida, para um indivíduo só. Além disso, o tom predominante é de melancolia e confissão. 3) Contudo, Michelangelo representa na sua pintura um julgamento final coletivo, de natureza divina, no qual os seres humanos são condenados por Deus ao inferno, pelos seus pecados, no fim dos tempos. 4) Concluindo, a pintura reflete um carácter mais dramático, épico e religioso.

Para finalizar estas duas obras partilham o sofrimento sobre as ações humanas, mas são destintas na forma em como estas são punidas sendo individual no poema de Camões, mas sendo coletiva na obra de Michelangelo.