U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

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

Do debate à escrita: a construção do conteúdo argumentativo do texto de opinião

Cláudia Isabel Faria de Freitas

M

2026

Cláudia Isabel Faria de Freitas

Do debate à escrita: a construção do conteúdo argumentativo do texto de opinião

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Paula Cristina Almeida Mendes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026

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

À saudosa memória do Gabriel.

Por tudo o que perdura.

Sumário

Declaração de honra / *Declaration of Honour* 6
Agradecimentos 7
Resumo 9
Abstract 10
Índice de Figuras 11
Índice de Tabelas 12
Índice de Gráficos 13
Lista de abreviaturas e siglas 14
Introdução 15
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática 18
1.1. Caracterização do contexto educativo 18
1.1.1. A instituição escolar 18
1.1.2. Perfil da turma 25
1.2. Delimitação da área de intervenção pedagógico-didática 34
2.Fundamentação teórica 41
2.1. Escrita 41
2.1.1. Escrita enquanto processo 41
2.1.2. Escrita argumentativa 45
2.1.3. Texto de opinião 49
2.2. Debate 55
2.2.1. Debate enquanto prática de oralidade argumentativa 55
2.2.2. Confronto de perspetivas na construção da argumentação 58
2.2.3. Debate em contexto educativo 62
2.3. Da oralidade à escrita: o debate como apoio à produção do texto de opinião 68
3.Estudo empírico 76
3.1. Metodologia científica 76
3.1.1. Objetivos da investigação 79
3.1.2. Ferramentas e técnicas de recolha e análise de dados 80
3.2. Plano de ação 82
3.2.1. Diagnose 87
3.2.1.1. Dados recolhidos 89

3.2.1.2. Reflexão sobre os dados recolhidos 99
3.2.2. Primeiro ciclo de investigação-ação 101
3.2.2.1. Desenvolvimento da prática letiva 102
3.2.2.2. Apresentação e análise de dados 105
3.2.2.3. Reflexão sobre o primeiro ciclo 130
3.2.3. Segundo ciclo de investigação-ação 133
3.2.3.1. Desenvolvimento da prática letiva 134
3.2.3.2. Apresentação e análise dos dados 136
3.2.3.3. Reflexão sobre o segundo ciclo 149
3.2.4. Reflexão sobre o plano de ação 152
Considerações Finais 158
Referências Bibliográficas 161
Anexos 169
Anexo 1 169
Anexo 2 170
Anexo 3 171
Anexo 4 172
Apêndices 174
Apêndice 1 174
Apêndice 2 175
Apêndice 3 177
Apêndice 4 178
Apêndice 5 180
Apêndice 6 181
Apêndice 7 183
Apêndice 8 184
Apêndice 9 186

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

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

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

Lousada, 23 de setembro de 2026

Cláudia Isabel Faria de Freitas

Agradecimentos

O valor desta jornada académica, agora próxima do seu termo, mede-se também por todos aqueles que fizeram parte dos meus dias ao longo dos últimos anos. Impõem-se, por isso, algumas palavras de gratidão, inevitavelmente insuficientes, àqueles que, num período profundamente exigente, constituíram o amparo sem o qual não poderia dar este percurso por concluído.

Aos meus pais, Nuno e Lucélia, que acolhem como seus os meus sonhos e tudo fazem para que se cumpram, orientando-me nas escolhas e celebrando cada conquista. Estas linhas serão sempre exíguas perante a gratidão que lhes devo por me acolherem, invariavelmente, de braços abertos – na dúvida, no recuo e na procura de forças para prosseguir. São, para mim, tudo. Anseio por um dia lhes retribuir, ainda que numa ínfima parte, o cuidado e o amor e por honrar, em tudo o que vier a ser, a vida que me deram.

Ao meu irmão, Vicente, que, desde o instante em que o acolhi nos braços, despertou em mim um amor cuja dimensão até então desconhecia. No seu olhar e no seu sorriso encontro, todos os dias, a felicidade singular que, sem o saber, trouxe à minha vida. Que um dia possa compreender a imensidão do amor que lhe tenho e tudo quanto a sua existência representa para mim.

Ao meu António, meu primeiro amor e amor de sempre, a quem confio sem reservas a inteireza do que sou. Testemunha mais íntima das dificuldades destes anos e confidente das minhas inquietações, acolheu cada lágrima e permaneceu junto de mim nas horas de maior fragilidade. Sempre que me faltou a confiança em mim própria, acreditou por nós os dois. A ele, que conheceu como ninguém o peso deste percurso e escolheu percorrê-lo comigo, devo a certeza de jamais o ter enfrentado sozinha.

À minha Bia, o sol dos meus dias, a melhor amiga que a vida me trouxe e o mais venturoso acaso que a Faculdade de Letras me reservou. Foi um privilégio partilhar com ela os anos de faculdade e tudo quanto neles coube, celebrar cada conquista e reconhecer quanto do que alcancei também lhe devo. Agradeço ao universo a sua presença na minha vida e desejo que nem o tempo nem a distância desfaçam aquilo que, desde então, construímos.

À minha família, alicerce da pessoa que hoje sou e da forma como aprendi a estar no mundo, por me ter preparado para enfrentar com firmeza tudo quanto a vida não permite prever. Aos meus avós, Carlos e Engrácia, casa e abrigo em todas as adversidades, pela sabedoria e pelo mais bonito dos amores. À minha tia Ana, a minha maior inspiração, cujo exemplo despertou em mim, desde cedo, a vontade de prosseguir a formação académica e de seguir o caminho que nela sempre admirei.

Ao meu primo Gabriel, que partiu sem verdadeiramente se ausentar. Todos os dias, sinto o seu olhar protetor e a sua garra a impelirem-me para a vida, mesmo depois do irreparável.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pela formação intelectual, humana e cívica que me proporcionou e pela pluralidade de vozes e ideias a que me deu acesso. Aos docentes, pela exigência do seu magistério; a todos aqueles com quem nela me cruzei, pela riqueza da partilha.

À Professora Doutora Paula Cristina Almeida Mendes, cuja erudição, acuidade intelectual e excelência académica admiro desde a primeira aula, por ter prontamente acolhido este projeto e tê-lo orientado com permanente disponibilidade, rigor e generosidade.

À Professora Isabel Maria Medeiros Alves – a Becas, a Bequinhas e a minha orientadora de estágio –, pela inexcedível generosidade, dedicação e humanidade com que me acolheu e orientou; pelo privilégio de aprender consigo e de iniciar a prática docente tendo-a como referência; e, acima de tudo, por me ter devolvido, sem o saber, o amor pelo ensino. Agradeço, de igual forma, à comunidade docente e não docente da Escola Secundária de Rio Tinto pelo afeto com que me recebeu, fazendo-me sentir parte dela desde o primeiro dia.

Aos meus primeiros alunos, pela ternura com que receberam a professora que ainda aprendia a ser. Ensinaram-me tanto quanto procurei ensinar-lhes, tornando inesquecível a minha primeira experiência docente.

Por fim, a todos aqueles que, embora não nomeados, deixaram a sua marca na pessoa e na professora em que me tornei.

Resumo

O presente Relatório de Estágio visa apresentar o estudo empírico desenvolvido no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada de Português, realizada na Escola Secundária de Rio Tinto, no ano letivo de 2025/2026, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Enquadrado nos princípios metodológicos da investigação-ação, o projeto inscreve-se no domínio do ensino-aprendizagem da escrita. Procurou-se compreender de que modo o debate, desenvolvido a partir de obras literárias, poderia contribuir para a construção do conteúdo argumentativo do texto de opinião produzido por alunos do 12.º ano. A delimitação do problema de investigação decorreu da observação da turma e da análise das produções escritas recolhidas na fase de diagnose. Evidenciou-se um desfasamento entre o domínio da configuração geral do texto de opinião e a elaboração dos conteúdos necessários à fundamentação de um ponto de vista, sobretudo na diferenciação e no desenvolvimento dos argumentos, na concretização dos exemplos e na explicitação das relações estabelecidas entre ambos. A revisão da literatura e a análise dos dados sustentaram a conceção de um plano de ação composto por dois ciclos de investigação-ação, articulados com o estudo de "George", de Maria Judite de Carvalho, e de *Memorial do Convento*, de José Saramago. Em ambos, o debate integrou a preparação da escrita, em articulação com atividades de pesquisa, sistematização e planificação. Os resultados sugerem que o debate ampliou o repertório de argumentos, exemplos e perspetivas para a redação. A elaboração individual desse repertório revelou-se desigual, particularmente na contextualização dos exemplos e na explicitação da sua função argumentativa. Conclui-se que a potencialidade pedagógica do debate reside na preparação do conteúdo argumentativo e na sua articulação com procedimentos que orientem a seleção, a organização e o desenvolvimento das ideias na escrita.

Palavras-chave: debate; ensino-aprendizagem da escrita; escrita argumentativa; texto de opinião.

Abstract

This internship report presents the empirical study conducted during the Supervised Teaching Practice in Portuguese at Rio Tinto Secondary School in the 2025/2026 academic year, as part of the Master's Degree in Teaching Portuguese in the Third Cycle of Basic Education and in Secondary Education at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto. Grounded in the methodological principles of action research, the project falls within the field of teaching and learning writing. It sought to understand how debates based on literary works might contribute to the development of argumentative content in opinion texts written by twelfth-grade students. The research problem was defined through classroom observation and the analysis of students' written work collected during the diagnostic phase. This revealed a gap between students' command of the overall structure of the opinion text and their ability to develop the content needed to support a point of view, particularly in distinguishing and developing arguments, providing concrete examples, and explaining the relationships between them. The literature review and data analysis informed the design of an action plan comprising two action research cycles linked to the study of "George", by Maria Judite de Carvalho, and *Memorial do Convento*, by José Saramago. In both cycles, debate formed part of the preparation for writing, alongside research, the organisation of ideas, and planning. The findings suggest that debate broadened the range of arguments, examples, and perspectives available for writing. Students varied in how they developed this material in their individual texts, particularly in contextualising examples and explaining their argumentative role. The study concludes that the pedagogical potential of debate lies in preparing argumentative content and in its integration with procedures that guide the selection, organisation, and development of ideas in writing.

Key-words: debate; teaching and learning writing; argumentative writing; opinion text.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - MODELO COGNITIVO DO PROCESSO DE ESCRITA DE FLOWER E HAYES (1981) 42
FIGURA 2 - ESPIRAL DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO 78

Índice de Tabelas

TABELA 1 - PLANO DE AÇÃO DESENVOLVIDO NA TURMA DO 12.º X NO ANO LETIVO DE 2025/2026..... 83

TABELA 2 - PRINCIPAIS ARGUMENTOS, CONTRA-ARGUMENTOS E EXEMPLOS MOBILIZADOS NO DEBATE DO PRIMEIRO CICLO 113

TABELA 3 - PRINCIPAIS ARGUMENTOS, CONTRA-ARGUMENTOS E EXEMPLOS MOBILIZADOS NO DEBATE DO SEGUNDO CICLO 140

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição das produções de diagnose pelos níveis de desempenho em cada indicador (n = 23) 89

Gráfico 2 - Distribuição das produções anteriores ao debate pelos níveis de desempenho em cada indicador (n = 23) 106

Gráfico 3 - Dificuldades assinaladas pelos alunos na escrita anterior ao debate (n = 23) 111

Gráfico 4 - Distribuição das produções posteriores ao debate pelos níveis de desempenho em cada indicador (n = 22) 119

Gráfico 5 - Comparação das médias por indicador nas produções anteriores e posteriores ao debate (n = 21) 121

Gráfico 6 - Perceções dos alunos sobre o contributo da preparação e do debate para a escrita posterior (n = 23) 129

Gráfico 7 - Distribuição das produções do segundo ciclo pelos níveis de desempenho em cada indicador (n = 23) 145

Lista de abreviaturas e siglas

ABREVIATURAS

CF. ..... CONFORME

COORD. ..... COORDENADOR(A)

ED. ..... EDIÇÃO

EDS. ..... EDITORES

ET AL. ..... *ET ALII* (LATIM: "E OUTROS")

I. P. ..... INSTITUTO PÚBLICO

N ..... NÚMERO DE CASOS CONSIDERADOS

N.º ..... NÚMERO

ORG. ..... ORGANIZADOR(A)

ORGS. ..... ORGANIZADORES

P./PP. ..... PÁGINA/PÁGINAS

S.D. ..... SEM DATA

TRAD. ..... TRADUTOR(A)

TRADS. ..... TRADUTORES

SIGLAS

AERT3 ..... AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE RIO TINTO N.º 3

CEB ..... CICLO DO ENSINO BÁSICO

DGE ..... DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO

ER + AP ..... *EVIDENCE REFLECTION AND ARGUMENT PRACTICE*

ESRT ..... ESCOLA SECUNDÁRIA DE RIO TINTO

IAVE ..... INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA, I. P.

INE ..... INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA

IPP ..... INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL

PEN ..... PREPARAÇÃO PARA O EXAME NACIONAL

PES ..... PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Introdução

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, integrada na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O estágio pedagógico decorreu no ano letivo de 2025/2026, na Escola Secundária de Rio Tinto, sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3.

Orientado pelos princípios metodológicos da investigação-ação, o estudo inscreve-se no domínio do ensino e da aprendizagem da escrita e toma por objeto a construção do conteúdo argumentativo do texto de opinião por alunos do 12.º ano. A delimitação da área de investigação resultou do conhecimento progressivo da turma, construído através da observação direta e participante das aulas, da análise das produções escritas e dos registos no diário da professora-investigadora. A atividade de diagnose permitiu precisar os indícios inicialmente identificados e circunscrever o problema sobre o qual incidiria a intervenção. A pertinência desta área encontra ainda respaldo nos documentos curriculares de referência: as *Aprendizagens Essenciais* de Português para o 12.º ano preveem a produção de textos de opinião e contemplam o desenvolvimento da argumentação tanto na oralidade como na escrita (Direção-Geral da Educação, 2018).

O texto de opinião caracteriza-se pela apresentação e fundamentação de uma posição sobre um tema de interesse social, podendo recorrer a argumentos, contra-argumentos e exemplos (Coutinho & Jorge, 2019, p. 17). A construção desta fundamentação envolve operações de natureza conceptual, como a geração de ideias e a seleção de informação, e operações relacionadas com a sua ordenação e estruturação no texto (Rodrigues, 2020, p. 302). Estas exigências articulam-se com a natureza processual da escrita: a planificação permite definir objetivos e organizar conteúdos; a textualização implica explicitar e relacionar as ideias numa sequência verbal; e a revisão compreende a avaliação e a eventual reformulação do texto produzido (Flower & Hayes, 1981, pp. 372–374; Barbeiro & Pereira, 2007, pp. 17–19). Na escrita argumentativa, o trabalho anterior à redação assume particular relevância, uma vez que a leitura e a discussão podem

apoiar a geração de ideias destinadas a justificar um ponto de vista e a conceção do plano do texto (Rodrigues, 2020, p. 298).

Na turma acompanhada durante o estágio, a observação das aulas permitiu reconhecer uma disponibilidade para a interpretação de obras literárias, a discussão de questões da atualidade e o confronto de perspetivas. A análise das produções escritas revelou, por sua vez, que a elaboração dos textos de opinião ficava, em alguns casos, aquém da capacidade de reflexão manifestada nas intervenções orais. A diagnose permitiu precisar este desfasamento: embora a maioria dos alunos reconhecesse a configuração geral do género, a fundamentação do ponto de vista apresentava maior irregularidade na diferenciação e no desenvolvimento dos argumentos, na concretização dos exemplos e na explicitação das relações entre ambos. A convergência entre as dificuldades identificadas na escrita e a disposição da turma para a discussão oral orientou a definição da estratégia de intervenção.

Ao debate foi, assim, atribuída uma função específica na preparação da escrita. Partindo de questões suscitadas pelas obras literárias estudadas, procurou-se criar oportunidades para que os alunos formulassem argumentos, confrontassem posições divergentes e discutissem a pertinência dos exemplos antes da produção individual do texto. A investigação foi orientada pela seguinte questão: "De que modo a realização de debates pode contribuir para a qualidade argumentativa dos textos de opinião produzidos pelos alunos de uma turma do 12.º ano?" Em consonância com esta questão, estabeleceu-se como objetivo geral analisar o contributo do debate para a qualidade argumentativa das produções escritas, atendendo tanto à formulação e ao desenvolvimento dos argumentos e exemplos como à seleção e à reorganização, no texto, das ideias surgidas durante a discussão.

O plano de ação organizou-se numa fase de diagnose e em dois ciclos de investigação-ação. O primeiro, articulado com o estudo de "George", de Maria Judite de Carvalho, compreendeu produções escritas anteriores e posteriores ao debate, cuja análise permitiu observar as alterações registadas na construção argumentativa dos textos. O segundo, desenvolvido a partir de *Memorial do Convento*, de José Saramago, incorporou reajustamentos decorrentes da reflexão sobre o ciclo precedente, entre os quais o

registo coletivo das ideias discutidas e a explicitação dos critérios de apreciação do texto de opinião. A interpretação dos resultados apoiou-se na leitura articulada das produções escritas, das planificações, das fichas de reflexão e dos registos da professora-investigadora.

O relatório encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro dedica-se à contextualização da intervenção pedagógico-didática: caracteriza a Escola Secundária de Rio Tinto e a turma envolvida no estudo e reconstitui o percurso que conduziu à delimitação da área de investigação. O segundo constitui a fundamentação teórica do projeto. Nele, examina-se a escrita enquanto processo, com particular incidência na escrita argumentativa e no texto de opinião; analisa-se o debate enquanto prática de oralidade argumentativa; e discute-se a sua articulação com a produção escrita.

O terceiro capítulo apresenta o estudo empírico. Começa por explicitar o enquadramento metodológico, os objetivos da investigação e as ferramentas e técnicas de recolha e análise dos dados. Segue-se a apresentação do plano de ação, acompanhada da descrição e da análise da diagnose e dos dois ciclos de intervenção. A reflexão final deste capítulo reúne os resultados obtidos ao longo do percurso e pondera o alcance do debate enquanto estratégia de preparação do conteúdo argumentativo do texto de opinião.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

O presente relatório, elaborado no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, inscreve-se no quadro metodológico da investigação-ação e na conceção do professor como investigador da própria prática (Latorre, 2005, p. 7). Nesta perspetiva, a formação inicial pressupõe a mobilização dos conhecimentos científicos e didáticos adquiridos, bem como a capacidade de observar, interrogar e compreender as situações educativas para nelas intervir de forma consciente e fundamentada. Segundo Alarcão (2022), o professor reflexivo assume-se como um profissional capaz de pensar autonomamente e de atuar de modo inteligente, flexível e situado perante a natureza incerta e imprevisível dos contextos em que exerce a sua ação.

A investigação-ação revela-se particularmente adequada a este entendimento da docência, na medida em que parte de problemas identificados no decurso da prática e orienta a reflexão para a sua compreensão e para a procura de possibilidades de intervenção. A configuração da investigação-ação depende das situações, dos contextos, das pessoas e das condições em que esta se processa (Coutinho et al., 2009), pelo que a compreensão do projeto exige a consideração da realidade educativa que esteve na sua origem. Neste sentido, procede-se, nas secções seguintes, à caracterização da instituição escolar e das turmas acompanhadas no decurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES), com particular incidência na turma em que ocorreu a intervenção. Posteriormente, descreve-se o percurso de observação e diagnose que conduziu à identificação do problema investigativo e à consequente delimitação da área de intervenção.

1.1. Caracterização do contexto educativo

1.1.1. A instituição escolar

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Secundária de Rio Tinto (ESRT), instituição pública de ensino situada na Travessa da Cavada Nova, na cidade de Rio Tinto, concelho de Gondomar. A ESRT constitui a escola-sede do Agrupamento de Escolas de

Rio Tinto n.º 3 (AERT3), unidade orgânica cuja oferta educativa se estende da educação pré-escolar ao ensino secundário.

Além da escola-sede, integram o AERT3 oito estabelecimentos de educação e ensino: a Escola Básica de Baguim do Monte, que abrange a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB); a Escola Básica Frei Manuel de Santa Inês, destinada aos 2.º e 3.º ciclos; a Escola Básica do Seixo, que integra a educação pré-escolar e o 1.º CEB; a Escola Básica de Vale de Ferreiros, destinada ao 1.º CEB; e os jardins de infância de Baguim do Monte, do Baixinho, do Crasto e de Entre-Cancelas (AERT3, 2022b, p. 8). A distribuição destes estabelecimentos pelo território do concelho de Gondomar confere ao Agrupamento uma implantação territorial abrangente e permite-lhe assegurar uma oferta educativa diversificada, capaz de acompanhar os alunos ao longo dos diferentes níveis de escolaridade.

A criação da ESRT remonta a 1982, na sequência da publicação da Portaria n.º 652/82, de 30 de junho. O diploma, que determinou a instituição de diversas escolas preparatórias e secundárias, visava responder ao aumento da população escolar e à consequente necessidade de ampliar as estruturas físicas destinadas ao acolhimento dos alunos, medida considerada fundamental para corrigir as assimetrias então existentes no território nacional (Portaria n.º 652/82, 1982, p. 1909). A decisão assumia particular pertinência no contexto demográfico local: de acordo com os resultados do XII Recenseamento Geral da População, o concelho de Gondomar contava, em 1981, com 130 751 habitantes, dos quais 47 616 residiam em Rio Tinto, o equivalente a cerca de 36,4% da população concelhia (Instituto Nacional de Estatística [INE], 1984, pp. 3–4). A expressiva concentração populacional da freguesia justificava, assim, o reforço da oferta educativa existente no território, mediante a instalação de um estabelecimento de ensino capaz de responder à procura educativa existente.

A escola iniciou a sua atividade no ano letivo de 1982/1983, acolhendo cerca de quatrocentos alunos, distribuídos por quinze turmas do 7.º ano de escolaridade. O crescimento progressivo da população discente tornou, contudo, cada vez mais evidentes as limitações das primeiras instalações. As instalações então utilizadas

revelaram-se progressivamente insuficientes perante as necessidades de uma comunidade escolar em expansão. Apesar das adaptações realizadas, os constrangimentos físicos mantiveram-se, tornando premente a construção de instalações próprias e adequadas à dimensão entretanto alcançada pela instituição (Ramôa, 2010, p. 2). A mobilização das estruturas educativas, da comunidade escolar e das entidades locais culminou na construção de um novo edifício que entrou em funcionamento no ano letivo de 1992/1993, na Travessa da Cavada Nova. A mudança coincidiu com a introdução do ensino secundário e favoreceu a posterior ampliação e diversificação da oferta formativa da escola (Ramôa, 2010, p. 2). O edifício então inaugurado constitui a base arquitetónica das atuais instalações da ESRT.

O crescimento continuado da população escolar e a progressiva diversificação dos percursos educativos originaram, porém, novos constrangimentos à capacidade e à adequação dos espaços. À data do estudo de Ramôa (2010), a ESRT encontrava-se em processo de requalificação no âmbito do Programa de Modernização do Parque Escolar. A intervenção contemplava a recuperação das estruturas existentes, a construção de espaços complementares e a modernização dos equipamentos, com o propósito de melhorar as condições de bem-estar e de criar ambientes mais favoráveis à diversificação das práticas pedagógicas (Ramôa, 2010, p. 3). Concluída a intervenção, a configuração atual da instituição conserva a matriz arquitetónica do edifício inaugurado em 1992, integrada num conjunto de espaços amplos e modernizados, destinados às diferentes dimensões da vida escolar.

A constituição do AERT3 ocorreu posteriormente, no quadro do processo de reorganização da rede escolar promovido pelo Ministério da Educação e Ciência e juridicamente enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Em 4 de julho de 2012, a Escola Secundária de Rio Tinto, até então uma unidade orgânica autónoma, foi agregada ao antigo Agrupamento de Escolas de Baguim do Monte, dando origem ao atual Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3, cuja sede ficou estabelecida na ESRT (AERT3, 2022a, p. 4). A integração de estabelecimentos com diferentes níveis de educação e ensino permitiu consolidar uma estrutura organizacional capaz de

acompanhar os alunos desde a educação pré-escolar até à conclusão do ensino secundário.

No que respeita ao território educativo, os estabelecimentos que integram o AERT3 distribuem-se predominantemente pelas freguesias de Rio Tinto e Baguim do Monte e pela União das Freguesias de Fânzeres e São Pedro da Cova. A sua área de influência ultrapassa, contudo, os limites do concelho de Gondomar, uma vez que o Agrupamento acolhe igualmente alunos provenientes dos concelhos de Valongo, Porto e Maia (AERT3, 2022a, pp. 4–5). Inserido num espaço periférico de elevada densidade populacional, este território apresenta assimetrias de natureza socioeconómica, cultural e comportamental que contribuem para a heterogeneidade da população escolar, designadamente no que respeita aos percursos, às necessidades e às expectativas dos alunos (AERT3, 2022a, pp. 4–5; AERT3, 2022b, pp. 5–6).

A realidade socioeconómica do território encontra expressão nos dados relativos à Ação Social Escolar. À data de elaboração do *Plano de Inovação*, cerca de 40% dos alunos do Agrupamento beneficiavam de auxílios económicos no âmbito desta medida, indicador revelador da existência de situações de vulnerabilidade entre uma parcela significativa da população estudantil (AERT3, 2022a, p. 6). Este dado reforça a importância das políticas e das medidas educativas destinadas a promover a equidade e a assegurar a todos os alunos condições efetivas de acesso, participação e sucesso escolar.

Na reunião geral de abertura do ano letivo, realizada em 3 de setembro de 2025 e dirigida à totalidade do corpo docente, a Direção apresentou os dados relativos à composição do AERT3, reportados a 25 de agosto do mesmo ano. Àquela data, o Agrupamento contava com 2553 alunos, distribuídos por 123 turmas, e com um corpo docente constituído por 270 professores, dos quais 201 integravam os quadros. Na Escola Secundária de Rio Tinto, encontravam-se ainda a realizar a Prática de Ensino Supervisionada doze docentes em formação (Direção do AERT3, comunicação pessoal, 3 de setembro de 2025).

A oferta educativa do Agrupamento estende-se da educação pré-escolar ao ensino secundário, abrangendo os três ciclos do ensino básico, os cursos científico-humanísticos, os cursos profissionais e o ensino recorrente. No ano letivo de 2025/2026, a ESRT disponibilizou os quatro cursos científico-humanísticos – Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais e Línguas e Humanidades –, bem como os cursos profissionais de Técnico de Informação e Animação Turística, Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores e Técnico Auxiliar de Saúde. A escola assegurou igualmente cursos de ensino secundário recorrente nas áreas de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades, nas modalidades presencial e não presencial (AERT3, 2025). Esta diversidade permitiu responder a diferentes interesses, necessidades e projetos de formação, conjugando a preparação para o prosseguimento de estudos com a aquisição de qualificações profissionais e a futura integração no mercado de trabalho.

A intervenção educativa do Agrupamento não se circunscreve, contudo, às componentes formais do currículo. Em conformidade com os princípios definidos no *Projeto Educativo*, o AERT3 promove um conjunto diversificado de projetos, clubes, concursos e publicações, por meio dos quais procura articular a formação académica com o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico, desportivo e cívico dos alunos. Esta orientação decorre de uma conceção integradora do currículo, centrada no desenvolvimento de competências de leitura, escrita, comunicação, raciocínio, resolução de problemas e pensamento crítico e criativo (AERT3, 2022b, p. 8).

Entre as iniciativas destinadas à promoção da leitura e da escrita, destacam-se o Plano de Ação para a Leitura, o Clube de Leitura e Escrita, o LER+ Jovem, o Miúdos a Votos e o Concurso Nacional de Leitura. No domínio da cidadania e da participação democrática, assumem particular relevância o Parlamento dos Jovens, o Justiça para Tod@s, o VotarClaro e o projeto Escola Embaixadora do Parlamento Europeu. A dimensão ambiental encontra expressão em iniciativas como o Eco-Escolas e o Lipor Geração+, enquanto a internacionalização da instituição é promovida por meio do Erasmus+ e do eTwinning. A estes projetos associam-se clubes dedicados, entre outros domínios, às

línguas, ao teatro, à música, à fotografia, à cozinha e à robótica, alguns dos quais desenvolvidos em parceria com a Câmara Municipal de Gondomar (AERT3, 2025).

A participação dos alunos é igualmente incentivada por meio de concursos associados a diferentes áreas disciplinares, entre os quais se incluem o Traduzir é Conhecer, o Spelling Bee, o Windows of the Heart e diversas olimpíadas. Merecem ainda destaque as publicações produzidas em contexto escolar, designadamente a *Open the Window*, as revistas de História e Filosofia e a *CoresComTexto* (AERT3, 2025). O conjunto destas iniciativas evidencia uma vida escolar que transcende os limites da sala de aula, multiplicando as oportunidades de participação, expressão, descoberta e aprendizagem.

Esta diversidade de projetos e práticas encontra fundamento na missão assumida pelo Agrupamento. No *Projeto Educativo*, o AERT3 compromete-se a prestar um serviço de educação pública universal, orientado pela construção de uma "Escola de Todos para todos" e pela promoção de uma educação de qualidade, capaz de responder à heterogeneidade da comunidade que serve. Apresenta-se, assim, como uma instituição inclusiva, cuja ação assenta num compromisso público com a equidade, a qualidade e o bem comum, concretizado na criação de oportunidades de aprendizagem e de sucesso para todos os alunos (AERT3, 2022b, p. 6).

Em consonância com esta missão, a *Carta Ética* coloca a aprendizagem no centro da atividade escolar e valoriza o desenvolvimento transversal de competências de leitura, escrita, comunicação, raciocínio, resolução de problemas e pensamento crítico e criativo (AERT3, 2021, p. 6). Ao definir os compromissos dos diferentes intervenientes da comunidade educativa, o documento preconiza uma ação assente na responsabilidade, na autonomia, na cooperação e no respeito, atribuindo aos alunos um papel ativo no seu percurso formativo e na vida da comunidade escolar (AERT3, 2021, pp. 5–6, 9).

Esta orientação institucional é aprofundada pelo *Plano Estratégico de Educação para a Cidadania 2025–2029*, documento orientador atualmente em vigor neste domínio. Nele, a educação para a cidadania é concebida como uma dimensão transversal ao currículo

e à própria organização escolar (AERT3, 2026, p. 2), destinada a desenvolver nos alunos capacidades de diálogo e de pensamento crítico, bem como a consciência do seu papel, dos seus direitos e dos seus deveres numa sociedade livre, justa e orientada para o bem comum (AERT3, 2026, p. 3). No ensino secundário, esta orientação concretiza-se transversalmente, mediante o contributo das diferentes disciplinas e áreas de formação e o desenvolvimento de projetos pelos alunos. Para esse efeito, privilegiam-se metodologias ativas e participativas, nomeadamente a pesquisa orientada, a leitura, a análise e discussão de documentos, os fóruns de discussão e a articulação com as famílias e a comunidade (AERT3, 2026, pp. 4–6).

Os princípios enunciados nos documentos orientadores encontravam expressão em diferentes dimensões da vida quotidiana da ESRT. A observação realizada ao longo da PES permitiu identificar essa correspondência nas condições proporcionadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e nas oportunidades de participação oferecidas à comunidade escolar. As infraestruturas, amplas e cuidadosamente preservadas, revelaram-se favoráveis ao desenvolvimento das atividades letivas, tanto pelos recursos disponíveis nas salas de aula como pela existência de espaços adequados ao estudo, à convivência e à dinamização de iniciativas coletivas.

A vitalidade da instituição tornava-se especialmente visível nos intervalos. Durante o intervalo maior da manhã, eram frequentemente promovidos momentos musicais, apresentações teatrais, leituras comemorativas e pequenas celebrações que mobilizavam alunos, docentes e outros elementos da comunidade educativa. O átrio principal, regularmente organizado em função de festividades, efemérides ou projetos em curso, constituía um espaço privilegiado para a divulgação dos trabalhos dos alunos e para o encontro entre os diferentes intervenientes da vida escolar. A adesão dos discentes a estas iniciativas, observada de forma recorrente durante o estágio curricular, representava um traço marcante do quotidiano da ESRT.

Esta abertura à dinamização de atividades culturais tornou-se particularmente evidente por ocasião do Dia Mundial da Poesia. Por iniciativa da docente em formação, foi concebido e dinamizado um conjunto de propostas que promoveu a presença da poesia

em diferentes espaços da escola, conjugando a divulgação de autores de diversas nacionalidades com momentos de leitura, descoberta e partilha pessoal. A concretização da iniciativa contou com o contributo da Biblioteca Escolar, de outra docente em formação do núcleo de estágio de Português e Espanhol, bem como de vários docentes e turmas. A iniciativa ilustrou a disponibilidade institucional para acolher propostas colaborativas, interdisciplinares e culturalmente significativas, bem como a capacidade de mobilização de alunos e professores em torno de atividades que valorizam a literatura, as línguas e a expressão artística.

As interações informais estabelecidas com docentes e elementos da Direção durante a PES permitiram complementar a análise dos documentos institucionais e reconhecer, no plano das relações profissionais, a valorização da proximidade, da empatia e do bem-estar dos alunos. Num diálogo mantido durante um intervalo, o Diretor do AERT3, Nuno Santos, sintetizou esta orientação ao afirmar: "A escola está aqui para os servir" (Diretor do AERT3, comunicação pessoal, fevereiro de 2026). A afirmação remete para uma conceção da escola enquanto instituição de serviço público orientada para as necessidades dos alunos e converge com os princípios de inclusão, equidade e participação expressos nos documentos orientadores. A articulação entre esses referenciais, as práticas observadas e as interações mantidas permite, assim, caracterizar a ESRT como uma instituição comprometida com a criação de oportunidades de aprendizagem e com a formação integral de cidadãos autónomos, críticos e participativos.

1.1.2. Perfil da turma

Concluída a caracterização do contexto institucional em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, importa considerar as particularidades da turma em que se desenvolveu a intervenção pedagógica. O conhecimento das características do grupo, dos percursos escolares dos alunos e das dinâmicas estabelecidas em sala de aula revelou-se essencial para sustentar as decisões pedagógicas e investigativas adotadas ao longo da prática e delimitar, de forma fundamentada, a área de investigação.

Durante o ano letivo de 2025/2026, foram acompanhadas duas turmas do 12.º ano de escolaridade atribuídas à professora orientadora: o 12.º X, do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, e o 12.º Y, do curso científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas. Tratava-se, em ambos os casos, de turmas com as quais a docente trabalhava pela primeira vez, circunstância que tornou necessário um processo gradual de observação e conhecimento dos respetivos perfis e das dinâmicas estabelecidas em sala de aula.

A necessidade de delimitar o contexto da investigação conduziu à seleção de uma das turmas para o desenvolvimento da intervenção pedagógica. A escolha do 12.º X resultou da ponderação das características e das necessidades educativas dos dois grupos acompanhados. O 12.º Y apresentava uma composição particularmente heterogénea, decorrente da reunião de alunos provenientes de diferentes turmas e com percursos de aprendizagem pouco uniformes. Verificavam-se, por conseguinte, diferenças consideráveis quanto aos conteúdos anteriormente lecionados e lacunas em conhecimentos estruturantes de anos precedentes. A estas dificuldades associavam-se níveis reduzidos de concentração, participação e envolvimento nas tarefas, circunstâncias que exigiam uma mediação frequente por parte da professora orientadora e a recuperação sistemática de aprendizagens anteriores.

Tendo em conta a proximidade do exame nacional de Português, considerou-se pedagogicamente mais adequado reservar o tempo letivo do 12.º Y para a recuperação e a consolidação de aprendizagens estruturantes previstas para anos de escolaridade anteriores. A decisão assentou, portanto, na identificação de uma prioridade pedagógica que antecedia a área de intervenção: antes de se procurar aperfeiçoar competências específicas do 12.º ano, tornava-se necessário reconstruir as bases indispensáveis ao desenvolvimento das aprendizagens previstas para este nível de ensino. A implementação de uma intervenção prolongada, assente em competências que ainda não se encontravam suficientemente consolidadas, reduziria o tempo disponível para responder às necessidades mais urgentes da turma e não permitiria

assegurar as condições de continuidade requeridas pelos sucessivos ciclos da investigação-ação.

O 12.º X evidenciava, por sua vez, um aproveitamento globalmente positivo, uma participação regular e uma disponibilidade consistente para aderir às atividades propostas. Embora não se identificasse uma dificuldade transversal ao conjunto dos alunos, observavam-se diferenças de desempenho e uma margem de progressão que justificava o aprofundamento das competências já adquiridas. O ambiente de trabalho, a recetividade a propostas pedagógicas diversificadas e o empenho manifestado pelos alunos no aperfeiçoamento das aprendizagens reuniam condições favoráveis ao desenvolvimento de uma intervenção centrada no aprofundamento de competências já adquiridas. A seleção desta turma decorreu, assim, da consonância entre o seu perfil, os objetivos formativos delineados e as condições requeridas pelo desenvolvimento continuado da investigação.

Definido o grupo participante, a construção do respetivo perfil assentou na articulação de diferentes técnicas e fontes de informação. À luz da classificação proposta por Latorre (2005), foram mobilizadas técnicas baseadas na observação e na conversação, às quais se associou a análise documental. Entre estas, a observação participante assumiu particular relevância, uma vez que permitiu acompanhar a turma de forma continuada e apreender as suas dinâmicas no contexto concreto em que se configuravam. Esta modalidade de observação revela-se especialmente adequada à investigação-ação conduzida por docentes, por pressupor o envolvimento direto do investigador na realidade educativa em estudo (Latorre, 2005, pp. 56–58).

As observações realizadas durante as aulas da professora orientadora e nas regências da docente em formação foram registadas no diário da professora-investigadora. Neste instrumento coligiram-se descrições de situações ocorridas em aula, reações dos alunos, reflexões suscitadas pela prática e hipóteses interpretativas acerca das dinâmicas observadas. Esta articulação entre registo e reflexão corresponde à função atribuída por Latorre (2005) ao diário do investigador, enquanto recurso que reúne observações,

interpretações, hipóteses e explicações acerca do sucedido e favorece a compreensão e a progressiva reorientação da ação pedagógica (pp. 60–61).

Procedeu-se igualmente à análise da documentação institucional disponibilizada pela professora orientadora, na qual constavam dados relativos à composição da turma, aos percursos escolares e à situação socioeconómica dos alunos. A análise documental, entendida como a pesquisa e a leitura de documentos escritos enquanto fontes de informação, permitiu complementar os elementos recolhidos por meio da observação e contribuir para uma compreensão mais abrangente do grupo (Coutinho, 2011, pp. 317–318). Foram ainda considerados os elementos recolhidos nos seminários semanais do núcleo de estágio e nas reuniões do conselho de turma, bem como 23 apresentações escritas individuais, produzidas pelos alunos na primeira aula do ano letivo, nas quais estes se apresentaram e explicitaram a relação que mantinham com a disciplina de Português. Estes registos revelaram uma perceção predominantemente positiva da disciplina, valorizada pelo seu contributo para o desenvolvimento das competências de comunicação oral e escrita e para o conhecimento da língua e da literatura, embora alguns alunos reconhecessem dificuldades em domínios específicos da aprendizagem. A articulação destas fontes possibilitou o confronto entre diferentes perspetivas sobre a turma e atenuou as limitações inerentes a uma caracterização assente exclusivamente na observação da professora-investigadora.

De acordo com o documento interno de caracterização da turma, o 12.º X era constituído administrativamente por 28 alunos, dos quais 21 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino. À data de referência do documento, 15 de setembro de 2025, as idades estavam compreendidas entre os 16 e os 18 anos, sendo a idade modal de 17 anos. A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa, registando-se ainda a presença de dois alunos de nacionalidade angolana e de um aluno de nacionalidade brasileira.

No que respeita ao percurso escolar, quatro alunos registavam situações de retenção: três no 12.º ano e um no 10.º ano. Relativamente ao ano letivo anterior, contabilizavam-se quatro classificações inferiores a dez valores em Matemática A, três em Física e

Química A e uma em cada uma das seguintes disciplinas: Português, Inglês, Filosofia, Educação Física e Biologia e Geologia. Estes dados reportavam-se ao número de classificações por disciplina, e não ao número de alunos em situação de insucesso, pelo que um mesmo discente poderia estar contabilizado em mais de uma área curricular.

Segundo o mesmo documento, cinco dos 28 alunos beneficiavam de apoios da Ação Social Escolar: um encontrava-se abrangido pelo escalão A e quatro pelo escalão B. O documento assinalava ainda a existência de um aluno identificado como tendo "necessidades educativas específicas", sem especificar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão eventualmente aplicadas.

Embora integrassem a constituição administrativa da turma, quatro alunos encontravam-se inscritos apenas numa disciplina do respetivo currículo e não frequentavam Português. Consequentemente, o grupo acompanhado nesta disciplina era composto por 24 alunos, correspondendo este número ao universo potencialmente abrangido pela intervenção.

As aulas de Português perfaziam 250 minutos semanais, distribuídos por duas sessões de 100 minutos – à quinta-feira, das 15h30 às 17h10, e à sexta-feira, das 10h00 às 11h40 – e uma sessão de 50 minutos, à terça-feira, das 8h50 às 9h40. A turma dispunha ainda de um bloco semanal facultativo de 50 minutos de Preparação para o Exame Nacional (PEN). Durante várias dessas sessões, a docente em formação assumiu a lecionação, com autorização da professora orientadora, desenvolvendo atividades integradas na intervenção pedagógica. As aulas decorreram em salas equipadas com quadro branco, projetor e computador com acesso à Internet. Os recursos disponíveis revelaram-se adequados à concretização das atividades, tendo ocorrido apenas constrangimentos técnicos pontuais, prontamente solucionados e sem repercussões significativas no desenvolvimento das sessões.

No final do primeiro semestre, a média global do 12.º X, considerando a totalidade das disciplinas, situava-se nos 15,96 valores, evidenciando um aproveitamento geral muito positivo. As apreciações partilhadas pelos docentes no conselho de turma de 27 de

janeiro de 2026 revelaram-se, contudo, menos uniformes no que respeitava ao funcionamento do grupo nas diferentes disciplinas. Alguns professores descreveram uma turma com muito bom aproveitamento, ritmo de trabalho adequado e comportamento globalmente positivo, assinalando apenas ocorrências pontuais relativas a um número reduzido de alunos. Esta caracterização convergia com a perceção construída nas aulas de Português. Outros docentes referiram um aproveitamento inferior ao esperado e identificaram dificuldades específicas de comportamento e cooperação, sobretudo nas atividades realizadas em grupo. Esta diversidade de apreciações não contrariava os resultados globais alcançados pela turma; evidenciava, antes, que o comportamento, o envolvimento e as relações entre os alunos assumiam configurações distintas consoante o contexto disciplinar e as modalidades de trabalho propostas.

As dificuldades de cooperação assinaladas no conselho de turma relacionavam-se, em parte, com a própria constituição do 12.º X. O grupo havia resultado da integração de alunos provenientes de três turmas distintas do 11.º ano, circunstância que favoreceu a manutenção de círculos de afinidade anteriormente consolidados. Sobretudo no início do ano letivo, alguns alunos demonstraram resistência à colaboração com colegas que não integravam esses círculos, tendendo a organizar-se de acordo com relações de amizade. Esta tendência originava, por vezes, grupos desequilibrados quanto ao ritmo de trabalho, ao desempenho e ao grau de envolvimento dos respetivos elementos. Perante esta constatação, o conselho de turma considerou pertinente diversificar a composição dos grupos nas diferentes disciplinas, procurando favorecer a interação entre os alunos, ampliar as relações de cooperação e assegurar uma distribuição mais equilibrada dos discentes pelos diferentes grupos.

Na disciplina de Português, os resultados acompanhavam a tendência global: no final do primeiro semestre, a média da turma situava-se nos 13,93 valores e as médias individuais oscilavam entre os 7,41 e os 17,98 valores. Considerando o arredondamento à unidade para efeitos classificativos, apenas uma destas médias correspondia a uma classificação inferior a dez valores. A desagregação dos resultados pelas componentes

correspondentes aos domínios da Oralidade – compreensão e expressão –, da Leitura, da Educação Literária, da Escrita e da Gramática, previstos nas *Aprendizagens Essenciais* de Português do 12.º ano (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018), evidenciava desempenhos distintos. Os valores mais elevados registavam-se na compreensão oral, com uma média de 17,28 valores, e na expressão oral, com uma média de 16,33 valores, não se verificando, em nenhuma destas componentes, médias conducentes a uma classificação negativa. Seguia-se a leitura, cuja média se situava nos 15,83 valores e na qual duas médias individuais correspondiam, após arredondamento, a classificações inferiores a dez. Na escrita, a média era de 13,20 valores, contabilizando-se três médias individuais conducentes a classificações negativas, enquanto a gramática apresentava uma média de 12,40 valores e cinco médias nas mesmas condições. A educação literária constituía a componente com a média mais baixa, fixada nos 11,60 valores, e concentrava nove médias individuais correspondentes a classificações negativas. Estes dados confirmavam a existência de um desempenho particularmente sólido na oralidade e evidenciavam uma maior heterogeneidade na escrita, na gramática e na educação literária.

A observação das aulas permitiu reconhecer um grupo geralmente interessado nos conteúdos abordados e disponível para participar nas atividades propostas. Uma parte significativa dos alunos intervinha com regularidade, formulando respostas adequadas e observações pertinentes, que contribuíam para o aprofundamento das interpretações construídas em aula. O comportamento revelava-se, de modo geral, ajustado ao contexto letivo, não se tendo registado episódios de indisciplina com impacto significativo no funcionamento das aulas de Português.

A turma adaptava-se a diferentes modalidades de trabalho, desde momentos de exposição e sistematização de conteúdos até atividades assentes na descoberta orientada, na interpretação, na escrita e no trabalho colaborativo. Nas tarefas individuais, a maioria dos alunos mantinha um ritmo de trabalho adequado e cumpria as orientações apresentadas. As atividades realizadas em pares ou em grupos favoreciam a troca de perspetivas, a discussão de hipóteses interpretativas e a

construção partilhada de respostas. Apesar das reservas manifestadas por alguns docentes relativamente à composição espontânea dos grupos, nas aulas de Português observava-se, em geral, uma participação cooperativa. Persistiam, ainda assim, diferenças quanto à iniciativa, à segurança na exposição de ideias, ao grau de envolvimento e ao tempo necessário para concluir as tarefas.

Um grupo mais restrito distanciava-se do perfil predominante, revelando uma participação menos frequente, maior hesitação na formulação de posições próprias e um ritmo de trabalho menos regular. Entre estes alunos, quatro apresentavam dificuldades mais significativas em conteúdos estruturantes da disciplina, com repercussões na interpretação textual e na organização do discurso. Em resposta a estas necessidades, a professora orientadora assegurava um bloco semanal adicional de apoio, com a duração de 50 minutos, cuja frequência recomendava aos alunos que necessitavam de um acompanhamento mais individualizado. Este espaço permitia retomar e consolidar aprendizagens cuja revisão sistemática no tempo letivo comum já não se justificava perante o desempenho global da turma. A observação permitiu ainda reconhecer que, em alguns destes alunos, as dificuldades académicas coexistiam com uma menor confiança na exposição de ideias e uma participação mais reservada. Revelavam-se, por conseguinte, particularmente importantes o acompanhamento próximo, a clareza das instruções e a criação de oportunidades graduais de intervenção.

No plano dos interesses, a turma demonstrava particular atenção a questões sociais, políticas, científicas e culturais contemporâneas. Esta predisposição manifestava-se com especial nitidez na atividade semanal de partilha de notícias, dinamizada em articulação com a professora orientadora. As intervenções incidiam frequentemente sobre a política nacional e internacional, a evolução dos conflitos armados em curso, os progressos científicos, as propostas legislativas e as medidas governativas com repercussão na sociedade portuguesa. A apresentação das notícias suscitava, com regularidade, momentos espontâneos de reflexão e confronto de perspetivas, nos quais os alunos formulavam opiniões, contrapunham argumentos e discutiam as implicações dos acontecimentos abordados. Mesmo perante posições divergentes, estas interações

decorriam num ambiente de respeito mútuo e escuta recíproca, sem que o desacordo se convertesse em confronto pessoal ou perturbasse o funcionamento da aula.

Esta disponibilidade para discutir temas atuais tornou-se igualmente evidente nos debates realizados no âmbito da avaliação da expressão oral. Partindo de uma lista previamente disponibilizada pela professora orientadora, os discentes selecionaram questões próximas dos seus interesses, entre as quais: "Devem as redes sociais ser permitidas a jovens menores de 16 anos?"; "As redes sociais contribuem mais para a informação ou para a desinformação?"; "Turismo em locais de tragédia: memória histórica ou exploração mórbida?"; "A inteligência artificial deve ter limites éticos impostos por lei?"; e "A pena de morte deve ser aplicada em crimes graves?". A resposta dos alunos a esta atividade confirmou a sua capacidade para confrontar perspetivas, defender posições próprias e participar de forma responsável na discussão de questões controversas.

A propensão da turma para a discussão de ideias tornou-se particularmente evidente durante a primeira regência, dedicada ao estudo do poema "Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio", de Ricardo Reis. A atividade de interpretação inicialmente planificada evoluiu espontaneamente para uma discussão colaborativa, durante a qual os alunos confrontaram leituras dos versos e refletiram criticamente sobre os princípios filosóficos subjacentes à poesia do heterónimo. Embora a discussão não tivesse sido prevista com a amplitude que veio a adquirir, as intervenções permaneceram estreitamente vinculadas ao texto e contribuíram para o aprofundamento da sua leitura. No final da aula, vários alunos identificaram este momento como a componente mais significativa da sessão. O episódio, registado no diário da professora-investigadora, reforçou a perceção de que a discussão orientada e a partilha de interpretações constituíam modalidades de trabalho particularmente mobilizadoras para a turma.

Considerados em conjunto, os dados documentais, as observações realizadas e os elementos recolhidos nos seminários do núcleo de estágio e nas reuniões do conselho de turma permitiram caracterizar o 12.º X como uma turma com aproveitamento globalmente positivo, participativa e recetiva às propostas pedagógicas. No seu interior

coexistiam, contudo, diferenças individuais ao nível do desempenho, da confiança, do ritmo de trabalho e da integração nas dinâmicas colaborativas. O confronto entre as observações efetuadas nas aulas de Português e as apreciações dos restantes docentes revelou igualmente que o comportamento, o envolvimento e o desempenho do grupo assumiam configurações distintas consoante os contextos disciplinares. As características identificadas ao longo deste processo de conhecimento da turma constituíram o ponto de partida para o percurso de observação e diagnose que conduziu à delimitação da área de intervenção.

1.2. Delimitação da área de intervenção pedagógico-didática

O enquadramento do presente projeto na metodologia de investigação-ação tornou a delimitação do problema investigativo indissociável do conhecimento da realidade educativa em que se pretendia intervir. A área de investigação foi-se definindo no contacto continuado com a turma e com as práticas desenvolvidas nas aulas de Português, durante um período inicial de observação e reconhecimento do contexto. Esta etapa aproxima-se daquilo que Thiollent (2005) designa como fase exploratória, que "consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou "diagnóstico") da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações" (p. 56). Entre setembro e dezembro, a observação das aulas, as conversas informais mantidas com os alunos, o contacto com as suas produções escritas e as reflexões desenvolvidas no núcleo de estágio permitiram reconhecer as necessidades da turma e reunir os primeiros indícios acerca da área em que se justificaria intervir. O percurso assumiu, assim, o carácter indutivo próprio da investigação qualitativa, ao longo do qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), se está a "construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes" (p. 50).

As primeiras observações revelaram uma turma particularmente participativa na interpretação e na discussão oral dos textos literários. Embora os resultados quantitativos no domínio da Educação Literária fossem heterogéneos, vários alunos demonstravam facilidade em estabelecer relações entre os elementos dos poemas,

propor leituras próprias e justificar as interpretações apresentadas. Esta disposição tornou-se visível no início do ano letivo, quando se concluíam ainda conteúdos respeitantes ao 11.º ano, entre os quais a poesia de Antero de Quental. No diário da professora-investigadora, na aula de 19 de setembro de 2025, a propósito das leituras apresentadas por dois dos grupos, registaram-se as expressões "um tanto alternativa" e "fora da caixa". Apesar do carácter informal do registo, as expressões procuravam fixar uma característica que se tornaria recorrente nas aulas seguintes: perante os textos, os alunos raramente se limitavam à leitura mais imediata e mostravam-se disponíveis para interrogar os sentidos construídos e para justificar as interpretações apresentadas.

Este perfil tornou-se igualmente visível na atividade semanal de partilha de notícias, anteriormente referida. Perante questões da atualidade, os alunos formulavam opiniões, colocavam perguntas e reagiam às perspetivas dos colegas. Estas discussões, de carácter relativamente espontâneo, permitiram reconhecer uma capacidade suscetível de aproveitamento pedagógico: a turma revelava-se atenta à realidade que a rodeava, interessava-se por temas de relevância social e aderia com facilidade ao confronto de pontos de vista.

O primeiro contacto direto com a escrita da turma ocorreu no início de outubro, por ocasião da correção de um pequeno conjunto de textos de opinião produzidos no âmbito do estudo de Cesário Verde. Proposta pela professora orientadora, a tarefa destinava-se à familiarização com os procedimentos de correção das produções dos alunos. A leitura dos textos forneceu, contudo, um primeiro indício relevante para a delimitação do projeto. Os alunos revelavam um conhecimento global das características do género e um desempenho geralmente satisfatório nos planos da estrutura, da ortografia e do vocabulário. O conteúdo de algumas produções apresentava menor desenvolvimento, ficando aquém da capacidade de reflexão demonstrada nas aulas. Dado o número reduzido de textos analisados, esta impressão exigia ainda confirmação através de uma atividade de diagnose dirigida à turma.

A impressão decorrente desta primeira leitura foi discutida na reunião subsequente do núcleo de estágio e encontrou correspondência nas observações da professora orientadora. O confronto das diferentes perspetivas reforçou a pertinência de observar

mais sistematicamente o desempenho escrito da turma. Nesta fase, começava a desenhar-se um possível desfasamento entre a capacidade de reflexão manifestada nas intervenções orais e o desenvolvimento das ideias nas produções escritas, cujos contornos importava ainda apurar.

Nas conversas ocorridas durante os primeiros meses, vários discentes referiram que escreviam com menor frequência do que consideravam desejável e manifestaram preocupação com a proximidade do exame nacional de Português. A necessidade de concluir conteúdos respeitantes ao ano letivo anterior condicionara o tempo disponível para a produção escrita em sala de aula. Em algumas atividades de Educação Literária, as respostas eram registadas sob a forma de tópicos, pelo que se tornavam menos frequentes as oportunidades de planificar, textualizar e rever produções mais extensas. A convergência entre a observação das práticas, a leitura dos primeiros textos e as perceções dos alunos permitiu, deste modo, circunscrever a escrita como possível domínio de intervenção, permanecendo ainda por determinar o problema específico sobre o qual incidiria o projeto.

Com o propósito de confirmar estes indícios, na última aula da sequência letiva desenvolvida antes da primeira regência supervisionada, realizada em meados de novembro, foi proposta a redação de um texto de opinião a partir de um enunciado do Grupo III de um exame nacional de Português (cf. Anexo 1). A atividade constituiu o momento de diagnose do projeto e destinou-se a aferir com maior rigor o desempenho da turma neste género, de modo a identificar os aspetos sobre os quais deveria incidir a intervenção.

A análise das produções permitiu circunscrever as principais dificuldades à dimensão argumentativa dos textos, particularmente à formulação e ao desenvolvimento dos argumentos e à seleção de exemplos pertinentes e significativos. Na generalidade, os alunos reconheciam as características fundamentais do género, explicitavam um ponto de vista e organizavam a informação segundo a estrutura esperada; a sustentação da posição defendida revelava, contudo, fragilidades que justificavam um trabalho mais dirigido. A atividade, os critérios de análise e os resultados obtidos serão apresentados de forma detalhada no subcapítulo 3.2.1.

A dificuldade identificada nas produções de diagnose adquire particular relevância à luz dos documentos curriculares de referência. Nas *Aprendizagens Essenciais* de Português, o estudo da língua portuguesa encontra-se associado à realização pessoal e social dos alunos e ao exercício de uma cidadania consciente e interventiva. A língua é, por isso, entendida como fator de "realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico" (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 1). O desenvolvimento da capacidade argumentativa participa desta conceção, uma vez que permite aos alunos interpretar posições, formular juízos e defender ideias de forma fundamentada. No 12.º ano, esta finalidade concretiza-se numa orientação que aproxima os domínios da oralidade e da escrita: prevê-se que os alunos aprendam a "expor e argumentar em situações de debate e de confronto de perspetivas" e que sejam capazes de escrever textos de natureza argumentativa (DGE, pp. 3–4).

Os conhecimentos, atividades e atitudes definidos para cada domínio tornam esta relação mais explícita. No âmbito da oralidade, os alunos deverão apreciar a validade dos argumentos apresentados num debate e participar construtivamente em situações nas quais explicitem e justifiquem os seus pontos de vista, considerem posições contrárias e reformulem as próprias posições (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 5). A planificação do texto oral deverá ainda contemplar "tópicos, argumentos e respetivos exemplos" (DGE, p. 5), elementos cuja mobilização se revelou problemática nas produções de diagnose. Por sua vez, no domínio da escrita, espera-se que produzam textos de opinião, pesquisem e selecionem informação relevante, planifiquem a redação e procedam à revisão e ao aperfeiçoamento da versão produzida (p. 8). Também a Educação Literária concorre para esta articulação, ao prever o debate oral ou escrito de pontos de vista suscitados pela leitura de textos e autores diferentes (p. 8). Encontra-se, deste modo, sustentada a opção por partir de questões levantadas pelas obras estudadas, promover o confronto oral de perspetivas e orientar a informação reunida para a posterior produção de textos de opinião.

A pertinência do trabalho desenvolvido amplia-se quando considerada à luz do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Entre os desígnios nele enunciados

encontra-se a formação de jovens munidos de literacias que lhes permitam "analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia" (Martins et al., 2017, p. 15). Esta orientação encontra correspondência nas práticas pedagógicas recomendadas, entre as quais se destaca a promoção sistemática de atividades que permitam aos alunos "fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores" (Martins et al., 2017, p. 31). A seleção de questões próximas da realidade contemporânea e a criação de espaços de discussão procuraram responder a estes princípios. O trabalho sobre a argumentação inscreveu-se, assim, na aprendizagem do texto de opinião e na formação de alunos capazes de intervir de forma esclarecida, responsável e fundamentada perante questões de interesse coletivo.

A esta dimensão formativa acrescia uma utilidade mais imediata. A produção de um texto de opinião constitui uma das possibilidades de resposta solicitadas no Grupo III do exame nacional de Português. O trabalho desenvolvido respondia, por isso, à preocupação manifestada pelos alunos perante a proximidade da prova, sem pressupor que este género viesse a ser o escolhido. A intervenção permitia, assim, incidir sobre uma dificuldade identificada nas produções da turma e, simultaneamente, exercitar capacidades de argumentação relevantes para a avaliação externa.

Delimitado o problema, a escolha da estratégia de intervenção assentou na mobilização conjunta de duas potencialidades reconhecidas na turma. A primeira residia na forma como os alunos se apropriavam das obras literárias, fazendo da sua leitura um exercício de interpretação, questionamento e discussão de ideias. A segunda decorria da aptidão demonstrada no debate realizado para efeitos de avaliação da expressão oral. As classificações obtidas nesta atividade situaram-se entre 13 e 19 valores, tendo a turma alcançado uma média de 16,33 valores. A adesão às conversas suscitadas pela partilha semanal de notícias reforçava ainda a disponibilidade dos alunos para formular opiniões, escutar posições divergentes e participar na discussão de questões de relevância social. A articulação destas capacidades oferecia, assim, a possibilidade de intervir sobre a fragilidade identificada nas produções escritas.

Até esse momento, o debate e o texto de opinião tinham sido trabalhados em momentos autónomos. O projeto procurou estabelecer entre ambos uma relação sequencial, atribuindo ao debate uma função específica na preparação da escrita. Durante a pesquisa e a discussão, os alunos poderiam formular e desenvolver argumentos, escutar perspetivas diferentes, testar a consistência dos argumentos e reunir exemplos suscetíveis de serem mobilizados na produção posterior.

As obras literárias constituíram o ponto de partida para a formulação de questões relacionadas com problemas contemporâneos, garantindo à turma um referencial comum e matéria suficientemente rica para a discussão. Após o debate, a informação construída coletivamente seria selecionada e reorganizada na planificação e na redação individual de um texto de opinião sobre uma questão tematicamente próxima. A intervenção procuraria, deste modo, averiguar em que medida a preparação oral e coletiva de uma questão poderia favorecer a fundamentação individual de uma posição por escrito. A sequência articulava os domínios da Educação Literária, da Oralidade e da Escrita previstos nas *Aprendizagens Essenciais*, mobilizando duas capacidades já observadas na turma para trabalhar as fragilidades reveladas na diagnose.

A área de intervenção foi-se, portanto, circunscrevendo à medida que os elementos recolhidos durante a fase exploratória começaram a revelar pontos de convergência. Bogdan e Biklen (1994) comparam este processo indutivo a um funil, uma vez que "as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo" (p. 50). A abertura inicial permitiu atender às características da turma e às necessidades expressas pelos alunos; o contacto com as primeiras produções orientou a atenção para a escrita; a diagnose conduziu à delimitação da qualidade argumentativa do texto de opinião como área de intervenção; e as potencialidades reconhecidas nos domínios da Educação Literária e da Expressão Oral fundamentaram a escolha do debate como estratégia de preparação da produção escrita.

Foi no termo deste processo que se formulou a questão de investigação que orientou o presente estudo: De que modo a realização de debates pode contribuir para a qualidade argumentativa dos textos de opinião produzidos pelos alunos de uma turma do 12.º ano?

Delimitado o problema investigativo, procede-se, no capítulo seguinte, à revisão dos contributos teóricos e didáticos relativos à escrita argumentativa, ao texto de opinião e ao debate, a partir dos quais se fundamentaram as opções tomadas no decurso da intervenção.

2. Fundamentação teórica

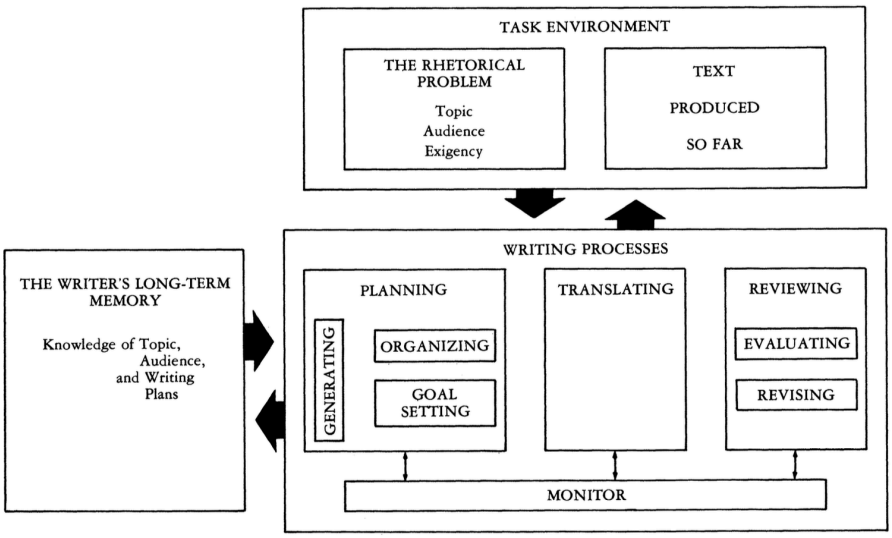
2.1. Escrita

2.1.1. Escrita enquanto processo

O estudo da escrita conheceu uma inflexão decisiva quando a atenção deixou de incidir predominantemente sobre o texto enquanto produto acabado e se deslocou para os processos subjacentes à sua construção. Flower e Hayes (1981) distinguem, neste quadro, os modelos tradicionais de etapas dos modelos processuais: enquanto os primeiros descrevem a produção escrita a partir de uma sucessão linear correspondente ao desenvolvimento do produto, os segundos tomam como unidades de análise os processos mentais mobilizados pelo escrevente durante a composição (pp. 366–368). A escrita passa, assim, a ser perspetivada como uma atividade recursiva e orientada por objetivos, em que diferentes operações se articulam, se sobrepõem e podem ser retomadas em função das exigências que emergem ao longo da produção textual (Flower & Hayes, 1981). Cassany (2009) condensa esta reorientação teórica na deslocação "del producto al proceso, del escrito al escritor" (p. 57), formulação que traduz a centralidade progressivamente atribuída ao sujeito escrevente e às operações cognitivas implicadas no ato de compor.

É esta conceção processual da escrita que Flower e Hayes (1981) procuram sistematizar no seu modelo cognitivo, reproduzido na Figura 1, no qual representam o processo de escrita a partir de três grandes componentes interdependentes: o contexto da tarefa (*task environment*), a memória de longo prazo do escrevente (*writer's long-term memory*) e os processos de escrita (*writing processes*).

Figura 1 - Modelo cognitivo do processo de escrita de Flower e Hayes (1981)



Fonte: Flower e Hayes (1981, p. 370).

O contexto da tarefa compreende o problema retórico – que integra o tema, o destinatário e as exigências da situação comunicativa – e o próprio texto em construção; a memória de longo prazo reúne o conhecimento que o escrevente mobiliza acerca do assunto, do destinatário e de possíveis planos de composição; os processos de escrita correspondem à planificação, à textualização e à revisão, cuja ativação é regulada por um mecanismo de controlo responsável pela gestão da passagem entre diferentes operações (Flower & Hayes, 1981, pp. 369–374). A interdependência entre estas componentes evidencia a complexidade da composição escrita: à medida que o texto se desenvolve, o escrevente articula o conhecimento disponível, os planos definidos para a tarefa e as condicionantes introduzidas pelo próprio texto já produzido. Flower e Hayes (1981) descrevem este processo como a necessidade de integrar "the multiple constraints of their knowledge, their plans, and their text into the production of each new sentence" (p. 371).

Entre os processos que integram a composição escrita, a planificação corresponde à construção de uma representação do conhecimento a mobilizar no texto e articula, segundo Flower e Hayes (1981, p. 372), a geração e a organização de ideias com a definição de objetivos. Carvalho (2001) sintetiza a amplitude desta operação ao afirmar que "planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e

organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles" (p. 74). A seleção e a estruturação dos conteúdos realizam-se, deste modo, em função da situação comunicativa e permanecem suscetíveis de reajustamento ao longo da composição, à medida que o escrevente estabelece novas relações entre as ideias. Nesta mesma perspetiva, Cassany (2009, p. 54) integra neste processo a representação da tarefa, a análise do destinatário, a formulação de objetivos e a geração e organização das ideias, situando a construção do conteúdo na relação entre a finalidade comunicativa, o destinatário e as condições concretas de produção.

A textualização corresponde à transformação das representações mobilizadas pelo escrevente numa sequência verbal linear. Flower e Hayes (1981) definem-na como "the process of putting ideas into visible language" (p. 373), sublinhando que a informação gerada durante a planificação pode encontrar-se organizada em representações conceptuais ainda por verbalizar, cuja conversão em linguagem escrita exige a adoção de escolhas sucessivas. Este processo implica a gestão simultânea de exigências de natureza formal, sintática e lexical, assim como a transformação de significados organizados em redes complexas de relações numa sequência linguística linear (Flower & Hayes, 1981, p. 373). Barbeiro e Pereira (2007) associam a textualização à explicitação do conteúdo, à sua formulação linguística e à articulação entre os diferentes segmentos do texto, salientando que as ideias mobilizadas na planificação requerem desenvolvimento suficiente para se tornarem acessíveis ao leitor (pp. 18–19). A textualização envolve, por conseguinte, a construção linguística das relações entre as ideias, ultrapassando a sua simples transposição para uma sequência de frases.

A revisão compreende a leitura e a avaliação do texto produzido, podendo conduzir à sua correção ou reformulação em diferentes momentos da composição. Barbeiro e Pereira (2007, p. 19) salientam que esta componente pode atuar "ao longo de todo o processo", articulando-se com a própria textualização e permitindo a reavaliação do texto à medida que este se constrói. Cassany et al. (2003, p. 263) associam igualmente a escrita competente à releitura e modificação do texto, caracterizando o processo de

composição como "cíclico y flexible" e assinalando que o plano inicial pode ser reformulado durante a redação à medida que surgem e são incorporadas novas ideias.

A complexidade destes processos torna-se particularmente evidente nos escreventes em desenvolvimento. Carvalho (2001, pp. 74–75) assinala que a planificação envolve operações de carácter abstrato e identifica diferenças entre escreventes em desenvolvimento e escreventes mais experientes na geração e seleção de conteúdos, na consideração dos objetivos e do destinatário e na capacidade de planificar globalmente o texto. Enquanto os escreventes mais experientes tendem a gerar um volume mais amplo de conteúdo, a considerar o problema retórico e a planificar global e localmente, os escreventes em desenvolvimento revelam maior dependência do tema imediato e tendem a planificar sobretudo a nível local. Bereiter e Scardamalia (1987) aprofundam esta distinção através dos modelos de explicitação do conhecimento (*knowledge telling*) e de transformação do conhecimento (*knowledge transforming*). No primeiro, a produção assenta sobretudo na recuperação de conteúdos disponíveis na memória e na sua transposição para o texto; no segundo, esse processo integra-se numa atividade de resolução de problemas que articula um espaço de conteúdo, relativo ao conhecimento e às crenças, com um espaço retórico, relacionado com os objetivos da composição. A interação entre estes dois domínios permite que a elaboração do texto conduza também à reformulação do próprio conhecimento do escrevente (Bereiter & Scardamalia, 1987, pp. 10–12).

A conceção processual da escrita tem implicações diretas para a organização do seu ensino, uma vez que o desenvolvimento da competência de produção textual requer oportunidades de aprendizagem que incidam sobre as operações mobilizadas ao longo da composição. Barbeiro e Pereira (2007, p. 8) defendem, neste sentido, a integração da aprendizagem da escrita em atividades sequenciais que favoreçam a progressiva autonomia do aluno. Os autores enquadram ainda o trabalho sobre planificação, textualização e revisão como componentes centrais do processo de escrita (pp. 17–19). Esta perspetiva articula-se com a proposta de Dolz-Mestre e Schneuwly (1996), para quem a progressão no ensino da expressão oral e escrita pode organizar-se em torno dos géneros e de sequências didáticas destinadas ao desenvolvimento das capacidades

de linguagem dos alunos. Estas sequências permitem decompor temporariamente tarefas comunicativas complexas, trabalhar de forma diferenciada os componentes que colocam maiores dificuldades e organizar atividades orientadas para a transformação gradual das capacidades dos aprendentes (pp. 57–60).

Entre as atividades que permitem refletir sobre as produções escritas, inclui-se a sua apreciação pelos colegas. Topping (2009, pp. 20–21, 23) enquadra a avaliação entre pares numa perspetiva formativa e descreve a utilização de critérios para orientar a leitura dos textos e a identificação dos seus pontos fortes e das suas fragilidades. A análise de uma produção alheia pode, deste modo, constituir uma ocasião para tornar explícitas as exigências colocadas ao texto escrito, sobretudo quando a aplicação dos critérios é orientada e discutida.

A aprendizagem da escrita envolve, assim, o domínio progressivo das operações cognitivas mobilizadas durante a composição e a sua adequação às exigências da tarefa, do género e da situação comunicativa, assim como aos conhecimentos disponíveis ao escrevente. A planificação, a textualização e a revisão constituem, neste quadro, operações suscetíveis de ensino e de mobilização articulada ao longo da produção textual. Esta articulação assume particular relevância na escrita argumentativa, cuja produção implica formular e sustentar uma posição, selecionar e organizar argumentos e considerar o destinatário e a possibilidade de perspetivas divergentes. Rodrigues (2020, p. 296) associa precisamente a escrita argumentativa a processos de resolução de problemas, justificação e negociação, salientando a atenção ao outro e à diferença como dimensões constitutivas desta atividade.

2.1.2. Escrita argumentativa

A escrita argumentativa constitui uma área particularmente relevante no ensino do Português. Rodrigues e Silvano (2015) assinalam que o ensino e a aprendizagem da escrita de textos argumentativos e expositivo-argumentativos constituem uma área privilegiada de atuação no currículo de Português:

> não só valoriza elementos linguísticos e culturais, mas constitui também uma aprendizagem fundamental para o sucesso escolar dos alunos, visto que a escrita

> argumentativa assume centralidade e transversalidade na construção e na expressão do conhecimento, ao longo de todo o percurso escolar e académico. (p. 477)

A argumentação desenvolve-se em torno de questões suscetíveis de controvérsia e pressupõe a construção discursiva de uma posição perante perspetivas divergentes (Golder, 1996; Rodrigues, 2015). Rodrigues (2015), retomando Plantin (1989), caracteriza o texto argumentativo a partir da colocação de um problema que divide opiniões e desencadeia perspetivas divergentes, dando origem à apresentação de argumentos que fundamentam uma determinada posição. Esta conceção aproxima-se da noção de *antifonia* apresentada por Plantin (2010), segundo a qual "todo o argumento pode ser invertido e todo o discurso responde a um contra-discurso produzido de um outro ponto de vista" (p. 6). Adam (1992) caracteriza, por sua vez, o discurso argumentativo pela intenção de intervir nas opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor ou auditório, tornando credível ou aceitável uma conclusão apoiada, segundo diferentes modalidades, em argumentos, dados ou razões (p. 104). A sustentação do ponto de vista e a consideração do interlocutor articulam-se, em Golder (1996), através de duas dimensões fundamentais da argumentação: a justificação (*étayage*) e a negociação interlocutória (p. 119). A orientação para o outro encontra expressão na afirmação da autora de que "argumenter, c'est rendre vraisemblable pour l'interlocuteur ce qui n'était qu'un possible" (p. 121).

Em Golder (1996, p. 121), a justificação corresponde ao *étayage*, isto é, à sustentação de um enunciado através de outros segmentos do discurso, por meio de relações de causalidade, finalidade ou exemplificação; a negociação interlocutória implica o distanciamento do locutor relativamente ao próprio discurso e a consideração do interlocutor enquanto sujeito capaz de discutir as posições defendidas. A autora assinala ainda a interdependência destas duas dimensões (p. 122) e refere que o peso relativo de cada uma varia de acordo com a finalidade comunicativa e com a situação de produção (p. 119).

Rodrigues (2020, pp. 295–296) retoma este enquadramento ao destacar, na construção do discurso argumentativo, as operações de justificação e negociação e a relação entre

unidades discursivas que exprimem uma opinião e aquelas que desempenham a função de argumento. Estas relações devem constituir um todo coerente através da mobilização de recursos linguísticos adequados. Rodrigues e Silvano (2015, p. 479) sublinham igualmente que a explicitação da opinião, os argumentos e os contra-argumentos dependem de recursos de língua capazes de assegurar as relações que entre eles se estabelecem.

De Chiaro e Leitão (2005, p. 350) enquadram a argumentação como uma atividade discursiva realizada pela justificação de pontos de vista e pela consideração de posições contrárias, orientada para a mudança das representações dos participantes sobre o tema discutido. Esta dimensão confere particular valor à argumentação em contexto educativo, aproximando-a dos processos de construção do conhecimento e de revisão crítica de perspetivas. No âmbito da disciplina de Português, esta dimensão pode ser mobilizada nos domínios da oralidade, da leitura e da escrita, assumindo particular interesse na produção escrita, que requer a organização textual e linguística da posição assumida e dos elementos mobilizados para a sua sustentação.

Leitão (2012, pp. 26–27) associa à natureza dialógica e dialética da argumentação o confronto com perspetivas divergentes e a necessidade de lhes responder. Perante a oposição, o proponente é levado a focalizar a atenção no conteúdo das afirmações iniciais e a avaliar em que medida estas resistem ao questionamento. A autora conceptualiza este movimento como um processo de revisão de perspetivas, entendido como o reexame de crenças, conceitos ou hipóteses, que pode conduzir à modificação ou ao abandono do argumento inicialmente formulado. Paralelamente, a argumentação mobiliza um processo reflexivo de natureza metacognitiva, através do qual o sujeito considera os fundamentos e os limites das próprias conceções (Leitão, 2012, pp. 26–27). Esta dimensão aproxima-se da negociação interlocutória de Golder (1996) e da oposição entre discurso e contra-discurso assinalada por Plantin (2010), na medida em que a consideração de outros pontos de vista pode conduzir ao reexame e à reavaliação da posição inicialmente assumida.

De Chiaro e Aquino (2017) associam a organização discursiva da argumentação à reflexão dos sujeitos sobre os próprios pensamentos e à possibilidade de manutenção, elaboração ou reconstrução das posições inicialmente assumidas (pp. 413–416).

Entre os procedimentos mobilizados na sustentação de uma posição, a exemplificação assume particular relevância. Rodrigues (2020, p. 302) inclui-a entre as intervenções subordinadas de apoio presentes no texto argumentativo e integra o recurso a exemplos entre os procedimentos de justificação, a par da apresentação de consequências e da convocação de vozes autorizadas. A autora distingue ainda, na aprendizagem da escrita argumentativa, atividades de natureza conceptual, como a geração de ideias e a seleção de informação, e atividades de natureza linguística, como a planificação, ordenação e estruturação dessas ideias no texto (p. 302).

A análise de textos produzidos por alunos do 12.º ano permitiu a Rodrigues e Silvano (2015, pp. 492–493) identificar um desfasamento entre o domínio da configuração formal do texto e a capacidade de desenvolver uma argumentação consistente. As autoras verificam que os alunos conseguem, em termos globais, estruturar o texto e realizar operações de justificação e exemplificação, mas revelam dificuldades na elaboração competente do segmento argumentativo através da mobilização de argumentos e exemplos válidos, na realização de operações de negociação e contra-argumentação e no estabelecimento de relações retóricas mais complexas. As autoras assinalam ainda dificuldades no uso proficiente de elementos e estruturas linguísticos variados para marcar essas relações. Na mesma linha, Rodrigues (2015, pp. 408–409) identifica uma padronização da arquitetura textual, marcada pela reprodução da estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão, cuja correspondência com o desenvolvimento argumentativo se revela irregular. A autora associa esta discrepância a uma "hipervalorização da forma em detrimento do conteúdo", visível na inconsistência das relações entre o tema, a perspetiva assumida e os argumentos e exemplos mobilizados.

Rodrigues (2020, p. 296) caracteriza a aprendizagem da escrita argumentativa pelo seu grau de exigência, morosidade e complexidade, associando estas características à necessidade de um ensino intencional, sistemático e estratégico ao longo de todo o

percurso escolar. Rodrigues e Silvano (2015, p. 478) assinalam que os estudos dedicados ao ensino da argumentação escrita tendem a privilegiar metodologias processuais de ensino da escrita, organizadas através de sequências didáticas centradas em géneros textuais.

Rodrigues (2020, pp. 298–299) atribui particular relevo à planificação da escrita argumentativa, integrando neste processo atividades de geração de ideias apoiadas pela leitura e pela discussão, destinadas à justificação de pontos de vista e à conceção do plano do texto. A autora associa ainda a oralidade e o trabalho colaborativo às atividades de planificação, escrita e revisão, sublinhando que a familiaridade com o tema e o acesso a informação relevante condicionam a mobilização de argumentos pertinentes.

2.1.3. Texto de opinião

No 12.º ano, a escrita argumentativa ocupa um lugar explícito nas *Aprendizagens Essenciais* de Português. O documento estabelece que a competência da escrita deve incluir obrigatoriamente a produção de textos de natureza expositiva e argumentativa e prevê, de forma específica, a escrita de textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema (Direção-Geral da Educação, 2018, pp. 4, 8). A produção escrita é ainda associada à pesquisa e seleção de informação relevante, à planificação, à redação e à revisão do texto, bem como ao domínio de propriedades como a progressão temática, a coerência e a coesão.

Neste enquadramento, o texto de opinião constitui uma das principais concretizações da escrita argumentativa no final do ensino secundário. A sua elaboração convoca a formulação de uma posição, a seleção de informação pertinente, a construção e o desenvolvimento de argumentos e a organização do discurso em função de uma finalidade comunicativa e de um destinatário. É neste género que se inscreve o objeto analisado no presente projeto, centrado na construção do conteúdo argumentativo e, em particular, nos processos de seleção, diferenciação e desenvolvimento de argumentos e de escolha e explicitação de exemplos.

A relevância destas dimensões torna-se particularmente evidente quando se considera a avaliação externa da disciplina. Embora o género textual solicitado no Grupo III da

prova nacional possa variar, o texto de opinião constitui uma das possibilidades de resposta. Ao analisar a expressão escrita dos alunos à saída do ensino secundário, Rodrigues (2015) assinala que este grupo pressupõe a elaboração de uma resposta extensa e identifica como indicadores das aprendizagens neste domínio:

- Desenvolvimento do tema proposto
    - Progressão temática e discursiva
    - Mobilização de informação adequada para obtenção de eficácia argumentativa
- Definição de um ponto de vista pessoal
- Fundamentação da perspetiva adotada em argumentos
    - Tipos de argumento
    - Argumentação e contra-argumentação
- Estruturação do texto com coerência e coesão
    - Entre outros elementos,
        - Parágrafos
        - Conectores e outros mecanismos de coesão
    - Emprego de registo de língua adequado
    - Mobilização intencional de recursos da língua com vista à persuasão

    (Rodrigues, 2015, pp. 399–400)

A caracterização apresentada por Rodrigues evidencia que a avaliação da escrita argumentativa integra dimensões relativas ao conteúdo, à sustentação do ponto de vista, à progressão discursiva e à organização textual.[1] Os critérios de classificação da prova nacional de Português de 2025 mantêm várias destas exigências e especificam, no parâmetro relativo ao género/formato textual, que o texto de opinião deve explicitar um ponto de vista, fundamentar a perspetiva adotada em pelo menos dois argumentos distintos, ilustrar cada argumento com pelo menos um exemplo, produzir um discurso valorativo e formular uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida (Instituto

[1] A análise de Rodrigues (2015) incide sobre provas realizadas num período anterior à configuração atual da prova, tendo a autora considerado exames nacionais a partir de 2010. Por esse motivo, a caracterização das exigências atuais é complementada com os critérios de classificação do IAVE de 2025.

de Avaliação Educativa [IAVE], 2025, p. 14). A presença destes elementos é distinguida da avaliação da sua pertinência, uma vez que o próprio documento determina que "a pertinência dos argumentos e dos exemplos é avaliada no parâmetro B" (IAVE, 2025, p. 14).

A consideração do texto de opinião enquanto género inscreve-se numa conceção social e discursiva da linguagem. Bakhtin (2011, pp. 261–262) assinala que os diferentes campos da atividade humana produzem enunciados orais e escritos cujas características refletem as condições e as finalidades específicas da comunicação. O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional encontram-se indissociavelmente ligados no todo do enunciado, formando tipos relativamente estáveis, designados pelo autor como géneros do discurso. O texto de opinião constitui, nesta perspetiva, uma forma de ação discursiva configurada pela finalidade, pela situação comunicativa e pela relação estabelecida entre os participantes.

Coutinho e Jorge (2019, pp. 17–18) situam o texto de opinião no âmbito de práticas sociais associadas à atividade jornalística, nas quais se apresenta e fundamenta uma posição sobre temas de atualidade e interesse social. As autoras salientam a sua natureza predominantemente argumentativa e a possibilidade de diferentes formas de organização textual. A inscrição do género numa prática social específica permite relacionar as suas propriedades discursivas com os objetivos e com as condições que orientam a respetiva produção.

As propostas de Boff et al. (2009) e Bräkling (2000) incidem especificamente sobre o artigo de opinião e contribuem para a caracterização da matriz argumentativa que este partilha com o texto de opinião produzido em contexto escolar. Boff et al. (2009) definem o artigo de opinião como "um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa" (p. 3). As autoras acrescentam que o género tende a incidir sobre temas atuais de natureza social, económica, política ou cultural e que "o processo interativo se sustenta pela construção de um ponto de vista" (p. 3). Bräkling (2000) define o artigo de opinião como um género em que se procura "convencer o outro de uma determinada idéia [...] por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de

refutação de possíveis opiniões divergentes" (p. 227). A autora salienta ainda que a produção deste género exige que o produtor seja capaz de "colocar-se no lugar do outro, antecipando suas posições para poder refutá-las" (p. 227).

Bronckart (1999) situa a produção textual no quadro das atividades sociais, considerando que "a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa" (p. 94). Na caracterização do contexto de produção, Bronckart (1999) distingue os parâmetros do contexto físico dos parâmetros do contexto sociossubjetivo. Ao primeiro pertencem o lugar e o momento da produção, bem como o emissor e o recetor enquanto participantes concretos da interação; o segundo compreende o lugar social em que esta ocorre, as posições sociais assumidas pelos participantes e os objetivos visados pela ação de linguagem (pp. 93–94). Estes parâmetros atuam sobre a produção textual através das representações construídas pelo agente-produtor acerca da situação comunicativa (p. 96). Aplicada ao texto de opinião, esta perspetiva permite compreender que a seleção e a organização do conteúdo, a construção da posição assumida e as opções discursivas mobilizadas se encontram relacionadas com as condições em que o texto é produzido e com o destinatário a que se dirige.

Boff et al. (2009) identificam três momentos recorrentes na organização do artigo de opinião – situação-problema, discussão e solução-avaliação –, associados, respetivamente, à contextualização da questão, ao desenvolvimento da argumentação e à avaliação ou solução final. Esta organização deve, contudo, ser entendida com alguma flexibilidade, uma vez que, como assinalam Coutinho e Jorge (2019, pp. 17–18), "o plano dos textos de opinião pode ser mais ou menos marcado"; ainda assim, estes textos integram geralmente conectores que estabelecem relações entre as diferentes partes do discurso e orientam a argumentação, introduzindo argumentos, contra-argumentos e exemplos.

Cunha (2002) retoma a perspetiva bakhtiniana segundo a qual os enunciados se relacionam com discursos anteriormente produzidos e distingue o dialogismo explicitamente assinalado no texto daquele que decorre da incorporação constitutiva de outros discursos sobre o mesmo objeto. No artigo de opinião, a presença de outras

vozes manifesta-se sobretudo através da menção, antecipação e reelaboração de discursos que contribuem para sustentar o ponto de vista do produtor. A dimensão dialógica do género revela-se também na antecipação das possíveis objeções do leitor, integradas no desenvolvimento da argumentação.

Coutinho e Jorge (2019, pp. 17–18) identificam várias marcas linguísticas recorrentes no texto de opinião. As autoras destacam o recurso ao presente do indicativo, quer com valor deítico, relacionado com a atualidade dos temas tratados, quer com valor genérico, associado à apresentação de argumentos e à formulação da tese ou da conclusão. Os textos podem ainda ser redigidos na primeira pessoa do singular, evidenciando maior implicação do produtor textual, na primeira pessoa do plural, com valor inclusivo, ou na terceira pessoa, sem marcas enunciativas do produtor. Integram também conectores que orientam a argumentação, introduzindo argumentos, contra-argumentos e exemplos, assim como palavras ou expressões de valor epistémico e deôntico, que "conferem assertividade à argumentação" (p. 18).

O funcionamento destes recursos ultrapassa uma função estritamente coesiva. Koch (1982) parte da conceção de que "o uso da linguagem é inerentemente argumentativo" (p. 71) e considera que determinadas formas linguísticas possuem uma orientação discursiva, na medida em que encaminham o interlocutor para certos tipos de conclusão. A autora mostra que os operadores argumentativos podem estabelecer hierarquias entre argumentos, acrescentar argumentos favoráveis a uma conclusão e marcar relações de oposição (pp. 72–74). Esta perspetiva articula-se com Rodrigues e Silvano (2015), para quem "as relações entre a explicitação da opinião pessoal e os argumentos e contra-argumentos devem resultar num todo coerente, mediante a mobilização de recursos de língua que assegurem o estabelecimento dessas relações" (p. 479).

Em contexto escolar, a apropriação de um género implica o desenvolvimento de capacidades específicas associadas à situação de produção, à organização discursiva e aos recursos linguístico-discursivos mobilizados. Camps (1997, pp. 30–31) considera que a aprendizagem da composição escrita se concretiza através da apropriação de diferentes géneros discursivos, dotados de funções e características linguísticas

específicas, pelo que cada género requer um ensino ajustado às suas propriedades e à situação comunicativa em que se inscreve. Dolz et al. (1993) distinguem, neste sentido, três ordens de capacidades de linguagem: capacidades de ação, relativas à adaptação da produção às características do contexto e do referente; capacidades discursivas, relacionadas com a mobilização dos modelos discursivos adequados à ação em causa; e capacidades linguístico-discursivas, respeitantes ao domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas implicadas na produção do discurso (pp. 30–31). Esta conceção é retomada por Dolz-Mestre e Schneuwly (1996), que colocam os géneros no centro do ensino da produção oral e escrita e defendem que a análise das capacidades dos aprendentes permite delimitar um espaço de intervenção didática ajustado às dificuldades observadas (pp. 57–58).

A configuração escolar do texto de opinião conserva propriedades centrais das práticas sociais anteriormente caracterizadas – a tomada de posição, a fundamentação argumentativa, a consideração do destinatário e a orientação persuasiva –, enquadrando-as nas finalidades próprias do ensino e da avaliação. No domínio da Oralidade, as *Aprendizagens Essenciais* de Português do 12.º ano preveem a participação construtiva em debates nos quais se explicitem e justifiquem pontos de vista e opiniões, se considerem posições contrárias e se reformulem posições, assim como a produção oral de textos de opinião com propriedade vocabular e diversificação de estruturas sintáticas (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 5). Esta articulação curricular entre o debate e a produção de textos de opinião enquadra diretamente a relação entre oralidade argumentativa e escrita explorada no presente projeto.

A produção do texto de opinião no final do ensino secundário exige, por isso, mais do que o reconhecimento da sua configuração formal. A explicitação de um ponto de vista, a diferenciação e o desenvolvimento de argumentos, a seleção e integração de exemplos, a progressão temática e a articulação entre as diferentes partes do texto constituem dimensões centrais da construção argumentativa. Neste processo, o trabalho anterior à redação assume uma função central, na medida em que a geração e a organização do conteúdo dependem da informação disponível e da possibilidade de explorar previamente diferentes perspetivas sobre o tema. Rodrigues (2020, p. 298)

atribui particular relevância à planificação, prevendo atividades de geração e recuperação de ideias através da leitura e da discussão para a justificação de pontos de vista, antes da sua ordenação e estruturação no texto. A autora acrescenta ainda que a sequência convoca a oralidade através do trabalho colaborativo, proporcionando aos alunos "diálogo e negociação nas diversas atividades de planificação, de escrita e de revisão textual" (p. 298).

A exploração oral de questões controversas constitui uma possibilidade particularmente relevante nesse trabalho preparatório. Leitão (2012, pp. 26–27) associa a argumentação ao confronto com perspetivas divergentes e à necessidade de responder a essas perspetivas, processo que favorece a revisão dos próprios pontos de vista e a reflexão sobre os fundamentos que os sustentam. Nesta perspetiva, a discussão oral pode proporcionar um espaço de explicitação, confronto e avaliação de argumentos antes da sua seleção e organização no texto escrito. A relação entre oralidade argumentativa e produção escrita justifica, assim, a análise do debate enquanto prática discursiva e educativa.

2.2. Debate

2.2.1. Debate enquanto prática de oralidade argumentativa

No presente projeto, a discussão oral associada à preparação do texto de opinião assume a forma do debate, género da oralidade argumentativa em que diferentes participantes sustentam e confrontam posições em torno de uma questão controversa. Dolz et al. (2000) situam na origem deste género "un problème social controversé pour lequel des solutions diverses sont possibles" e concebem-no como "un outil langagier d'exploration de champs d'opinions, d'approfondissement des connaissances, de construction de significations nouvelles et de transformation d'attitudes, de valeurs et de normes" (p. 44). A controvérsia organiza uma situação de argumentação em que as intervenções se encadeiam a partir das posições e dos argumentos apresentados pelos diferentes participantes. Dolz et al. (2000) identificam como principais objetos suscetíveis de ensino no âmbito do debate regulado:

> la formulation de questions controversés *[sic]*, le déroulement global du débat, la structure des échanges, le statut des interventions et la manière de relier argument et position, l'écoute et la compréhension des arguments, la réfutation, la modalisation des interventions, la reformulation pour assurer l'intercompréhension, les divers marqueurs et organisateurs textuels qui structurent le débat et les fonctions du modérateur comme principe de régulation. (p. 44)

Lafontaine e Préfontaine (2007) incluem os debates e as discussões entre as "pratiques orales socialisées que les élèves peuvent retrouver à la télévision et dans la vie de tous les jours" e acrescentam que a explicitação destes géneros permite definir objetivos de ensino (p. 49). No âmbito deste estudo, o debate é mobilizado, na sua função exploratória, como espaço de produção e circulação de conteúdo argumentativo, no qual os alunos explicitam posições, formulam argumentos, mobilizam exemplos e contactam com perspetivas suscetíveis de ampliar o repertório disponível para a posterior produção do texto de opinião.

Dolz et al. (2000), remetendo para Schneuwly (1994), Dolz-Mestre e Schneuwly (1996), Schneuwly e Dolz (1997) e Dolz e Schneuwly (1998), apresentam os géneros textuais como "des méga-outils" e como "des médiateurs essentiels des activités humaines" (p. 43). Os autores relacionam o seu carácter matricial e produtivo com a capacidade de orientarem a realização das ações de linguagem e acrescentam que "les genres sociaux existants contribuent à orienter la réalisation concrète d'une action langagière dans des situations d'interaction" (p. 43). No debate, esta função orientadora manifesta-se na delimitação da questão controversa, na organização das trocas, nos papéis assumidos pelos participantes e nos recursos linguístico-discursivos mobilizados durante a interação (Dolz et al., 2000, p. 44).

Silva et al. (2011, p. 21) atribuem ao debate um grau elevado de formalidade, identificam o alocutário como interlocutor e situam os participantes numa disposição face a face. Os autores assinalam que "dentro de cada uma das 'modalidades', existem gradações de formalidade que se refletem nas respetivas propriedades estruturais" e que a distinção entre formal e informal é, em grande medida, independente da distinção

entre oralidade e escrita (p. 13). A participação no debate mobiliza, neste quadro, escolhas discursivas adequadas à situação comunicativa, entre as quais se encontram "formas de tratamento, estratégias de atenuação ou de intensificação linguística, de ordenação das ideias, de reformulação discursiva", bem como recursos não verbais relacionados com o olhar, os gestos, a posição corporal e a distância interpessoal (p. 20).

Leitão (2012) compreende a argumentação como uma atividade cognitivo-discursiva que envolve a "formulação de razões em apoio a seus pontos de vista" e o "exame e resposta à força e plausibilidade de perspectivas contrárias" (p. 26). Ao apresentar os fundamentos do Modelo do Debate Crítico, a autora assinala que Fuentes incorpora o enfoque cognitivo-discursivo por ela desenvolvido em 2008, particularmente a unidade de análise "formada por argumento, contra-argumento e resposta" e as funções "simultaneamente, discursiva, cognitiva e epistêmica" atribuídas a esses componentes (p. 30). Leitão acrescenta que a articulação dos diferentes quadros teóricos se reflete no desenho e no funcionamento do modelo e "nos critérios a partir dos quais a qualidade da argumentação produzida no debate é avaliada" (p. 30).

Dolz et al. (2000) atribuem ao moderador "la médiation entre les intervenants et l'auditoire" e "l'organisation ainsi que la gestion du déroulement global des échanges" (p. 44). A sua intervenção regula a distribuição da palavra e a continuidade das trocas entre os participantes.

Silva et al. (2011) associam a participação no debate à capacidade de "debater e justificar ideias e opiniões", de "considerar pontos de vista contrários e reformular posições" e de assumir diferentes papéis mediante a adequação das estratégias discursivas às funções e aos objetivos da comunicação (p. 84). A formulação e a justificação de uma posição articulam-se com "l'écoute et la compréhension des arguments", dimensões que Dolz et al. (2000) integram entre os objetos de ensino do debate regulado, juntamente com "la réfutation, la modalisation des interventions [e] la reformulation pour assurer l'intercompréhension" (p. 44).

Castellà Lidon e Vilà i Santasusana (2005, pp. 29–31) situam a língua oral formal numa posição intermédia entre a oralidade coloquial e a escrita e assinalam que "los discursos

orales formales combinan planificación y espontaneidad: se suele preparar la estructura y el contenido [...] pero pueden variar según las reacciones del público, el cálculo del tiempo, etc." (p. 31). Silva et al. (2011) assinalam que, na produção oral, a transmissão ocorre frequentemente "quase em paralelo ou imediatamente a seguir à codificação da mensagem" (p. 12). O caráter imediato da oralidade torna as reformulações acessíveis aos participantes durante a própria interação, uma vez que "qualquer reformulação será sempre feita à vista do alocutário" (p. 12). No debate, a formulação da intervenção associa a seleção e a realização linguística do conteúdo às operações de escuta e compreensão dos argumentos, refutação e reformulação identificadas por Dolz et al. (2000, p. 44). Essa produção em tempo real assenta também num trabalho prévio de planificação, pois, nas situações em que a língua funciona como instrumento deliberado de atuação em contextos académicos ou profissionais, "a preparação do texto oral segue passos e usa métodos comparáveis aos verificados na preparação do texto escrito" (Silva et al., 2011, p. 14).

A dimensão interacional do debate implica o "exame e resposta à força e plausibilidade de perspectivas contrárias" (Leitão, 2012, p. 26). A escuta e a compreensão dos argumentos, a refutação e a reformulação identificadas por Dolz et al. (2000, p. 44) integram cada intervenção no percurso coletivo da discussão e colocam os argumentos formulados perante a resposta dos interlocutores. O papel desempenhado pelas perspetivas divergentes na avaliação, reformulação e desenvolvimento dos argumentos constitui o objeto da secção seguinte.

2.2.2. Confronto de perspetivas na construção da argumentação

Bakhtin (2011) afirma que "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" (p. 272). Mesmo um enunciado aparentemente monológico constitui, em alguma medida, uma resposta ao que já foi dito acerca do seu objeto e relaciona-se com outras posições e com diferentes modos de o compreender (pp. 298–300). A sua construção orienta-se também para a resposta do destinatário, uma vez que o falante "espera uma ativa compreensão responsiva" (p. 301). No debate, esta dupla orientação manifesta-se na relação entre as intervenções: cada participante

formula a própria posição perante os discursos anteriormente produzidos e antecipa as objeções, réplicas ou reformulações que a sua tomada de posição pode suscitar.

A noção de *antifonia*, anteriormente apresentada a partir de Plantin (2010, p. 6), situa a argumentação na relação entre um discurso e o contradiscurso produzido de outro ponto de vista. No debate, a oposição entre perspetivas concretiza-se na apresentação de argumentos orientados para posições distintas e nas respostas elaboradas pelos participantes perante as objeções dos interlocutores. O efeito desse confronto sobre os argumentos inicialmente formulados pode ser compreendido a partir do processo de revisão de perspetivas conceptualizado por Leitão (2012, pp. 26–27).

Camps e Dolz (1995) afirmam que "toda argumentación surge de una situación polémica, de una controversia, de un desacuerdo, de un conflicto de intereses" (p. 6). A gestão da controvérsia envolve o reconhecimento dos diferentes pontos de vista existentes sobre a questão, a discussão dos recursos argumentativos mobilizáveis na sua defesa, a avaliação dos argumentos contrários, a justificação da posição assumida, a refutação dos argumentos do oponente e a eventual incorporação de alguns desses argumentos sob a forma de concessão (p. 6). Para os autores, "argumentar es justamente lo contrario de aferrarse a un punto de vista" (p. 6), pelo que defendem a criação de situações reais ou simuladas nas quais os alunos possam realizar as operações próprias da argumentação e exercitar as estratégias implicadas (pp. 7–8).

Leitão (2012) relaciona o potencial epistémico da argumentação com os movimentos discursivos de "confronto com, e necessidade de responder a perspectivas divergentes" (p. 26). A autora propõe que a argumentação seja compreendida "como um *processo de revisão de perspectivas que opera sobre o conteúdo do conhecimento*", incidindo sobre as crenças, os conceitos e as hipóteses formulados pelos indivíduos acerca do mundo físico ou social (p. 26). Paralelamente, caracteriza-a como um processo autorregulado e autorregulador do pensamento que conduz o sujeito à "*reflexão sobre fundamentos e limites de suas concepções e perspectivas*" (p. 26). Perante a oposição, o argumentador é levado a "focalizar sua atenção sobre o conteúdo de suas afirmações iniciais" e a avaliar em que medida estas "resistem" à oposição (p. 27). Esse movimento pode

conduzir à modificação ou ao abandono das afirmações inicialmente formuladas e compele o argumentador a "rever (ver de novo) seu argumento inicial" (p. 27).

De Chiaro e Leitão (2005) caracterizam a argumentação como uma atividade social e discursiva realizada pela justificação de pontos de vista e pela consideração de perspetivas contrárias, orientada para a transformação das representações dos participantes acerca do tema discutido (p. 350). Durante esse processo, "pontos de vista são construídos, negociados e transformados" (p. 350). O confronto da posição defendida com dúvidas, pontos de vista alternativos e contra-argumentos impele o proponente a examinar a própria posição à luz das perspetivas apresentadas pelo oponente (p. 351). A comparação entre a formulação inicial de um argumento e a sua retoma após a emergência de contra-argumentos permite identificar eventuais mudanças na perspetiva inicialmente assumida (p. 351).

De Chiaro e Aquino (2017) afirmam que a argumentação, composta por argumento, contra-argumento e resposta, "se caracteriza pela construção, justificação, negociação e, ainda, pela possível modificação de pontos de vista" (p. 415). Estes movimentos deslocam a atenção do assunto discutido para "as bases e os limites daquilo que se pensa sobre o tema", permitindo a passagem de um funcionamento cognitivo para um funcionamento metacognitivo (p. 415). Retomando a proposta de De Chiaro (2006, como citada em De Chiaro & Aquino, 2017, pp. 415–416), as autoras distinguem três movimentos metacognitivos: mantenedor, quando o sujeito decide conservar a posição inicial; elaborador, quando estabelece novas relações e conexões que a ampliam; e reconstrutor, quando a dúvida sobre o próprio posicionamento conduz à procura de novas possibilidades.

Golder (1996) considera que "la contre-argumentation représente la forme la plus élaborée" da negociação interlocutória (p. 121). A autora evidencia, através deste procedimento, a interdependência entre justificação e negociação: o contra-argumento constitui "une structure d'étayage", por integrar pelo menos dois argumentos ligados por uma relação de concessão, e representa simultaneamente "la trace de la prise en compte d'autres positions et, par conséquent, de la négociation du discours" (p. 121).

A produção de contra-argumentos exige que o locutor reconheça que o campo argumentativo pode dar origem a "plusieurs discours possibles" e que situe o próprio discurso no interior de um debate; segundo Golder (1996), "les capacités de décentration psychosociale sont ici fortement impliquées" (p. 124). A consideração da perspetiva do interlocutor intervém também na escolha de argumentos aceitáveis, uma vez que o recurso a argumentos fundados em valores ou interesses comuns depende da capacidade de cada participante para considerar a perspetiva do outro (p. 123). O conhecimento disponível sobre o tema condiciona igualmente a negociação: "pour négocier, il faut avoir une certaine connaissance du domaine débattu de manière à pouvoir activer simultanément les arguments et les contre-arguments" (p. 122).

A partir de Billig (1987, como citado em Iordanou & Rapanta, 2021), a capacidade de *antilogos* é definida como "the ability to identify contrary commonplaces to one's own assumptions and positions" (p. 5). Iordanou e Rapanta (2021) consideram os contra-argumentos e as refutações através dos quais o participante responde à oposição manifestações dessa capacidade (p. 5). No estudo de Kuhn et al. (1997), a participação sistemática em interações argumentativas diádicas durante cinco semanas foi acompanhada pela ampliação do conjunto de argumentos mobilizados e pela passagem de argumentações unilaterais para argumentações que contemplavam os dois lados da questão (pp. 307–310). Ao retomarem estes resultados, Iordanou e Rapanta (2021) associam ainda a integração dos argumentos num quadro de alternativas ao desenvolvimento de uma consciência metacognitiva da coexistência de diferentes perspetivas (p. 5).

A participação intensiva em interações argumentativas favoreceu igualmente o desenvolvimento de estratégias de contra-argumentação e refutação no discurso entre pares e a produção de textos escritos que contemplavam as perspetivas em confronto (Iordanou & Rapanta, 2021, p. 7). Nestes textos, a consideração da posição contrária assumiu a forma de uma perspetiva dual, marcada pelo reconhecimento de uma alternativa, ou de uma perspetiva integrada, caracterizada pela articulação de enunciados orientados para posições opostas (p. 7). Iordanou e Constantinou (2015) verificaram que a prática da argumentação dialógica, acompanhada por atividades de

reflexão, favoreceu a utilização de evidências para sustentar a posição defendida e enfraquecer as afirmações dos interlocutores. Shi (2019) identificou progressos na coordenação entre afirmações e evidências quando a prática argumentativa foi acompanhada por atividades explícitas de reflexão, incluindo na escrita individual sobre um tema distinto dos trabalhados durante a intervenção (pp. 7–11).

No presente projeto, o confronto de perspetivas coloca cada aluno em contacto com argumentos, exemplos e interpretações diferentes dos que integravam o seu repertório inicial. A necessidade de responder às intervenções dos interlocutores dirige a atenção para o conteúdo das próprias afirmações e para a sua capacidade de resistir à oposição (Leitão, 2012, p. 27). A consideração de outros pontos de vista pode ainda favorecer a ativação simultânea de argumentos e contra-argumentos, a avaliação da sua aceitabilidade perante o interlocutor e a integração do discurso individual num campo de posições possíveis (Golder, 1996, pp. 122–124). Os contributos que circulam durante a interação podem, assim, ser mantidos, ampliados através do estabelecimento de novas relações ou reconstruídos perante alternativas anteriormente desconsideradas (De Chiaro, 2006, como citada em De Chiaro & Aquino, 2017, pp. 415–416).

A análise da produção escrita posterior ao debate incide sobre possíveis manifestações deste processo na seleção e diferenciação dos argumentos, no desenvolvimento da sua relação com a posição assumida e na escolha e explicitação dos exemplos. O debate proporciona, neste enquadramento, um espaço de exploração oral do conteúdo argumentativo antes da sua seleção, organização e textualização individual no texto de opinião. A comparação entre as produções realizadas antes e depois do debate permite observar alterações nas escolhas efetuadas pelos alunos e interpretá-las à luz do conjunto de atividades desenvolvido entre os dois momentos de escrita.

2.2.3. Debate em contexto educativo

Em contexto escolar, Dolz et al. (2000) caracterizam o debate regulado a partir de “un problème social controversé pour lequel des solutions diverses sont possibles” e assinalam que este se encontra “orienté vers la construction collective d’une solution” (p. 44). A configuração escolar do género fornece, simultaneamente, um objeto para o

ensino das capacidades requeridas pela participação oral e um instrumento para a exploração coletiva do problema discutido. Esta dupla função encontra correspondência na distinção estabelecida por Lafontaine e Préfontaine (2007), que concluem que o ensino da oralidade se organiza em torno de duas finalidades: "il est considéré comme médium et comme objet d'enseignement" (p. 56). Enquanto *médium*, a oralidade é mobilizada ao serviço da aprendizagem de conteúdos pertencentes a outros domínios; enquanto objeto de ensino, integra atividades específicas, entre as quais as autoras incluem a dramatização e o debate (p. 57). Os professores observados desenvolvem, nestas atividades, "des projets de communication visant l'intégration des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral" (p. 57).

A partir da utilização de debates estruturados em disciplinas universitárias de Ciência Política, Oros (2007) integra esta prática nas metodologias de aprendizagem ativa, nas quais se promove uma maior atividade dos alunos através de modalidades de trabalho individual e colaborativo (p. 295). Na modalidade apresentada pelo autor, equipas de alunos preparam previamente uma questão, trabalham em grupo e consideram diferentes linhas de resposta, antes de confrontarem oralmente as posições em discussão e desenvolverem o próprio ponto de vista numa produção escrita individual posterior (pp. 293–294). Estas operações articulam a aprendizagem dos conteúdos com a pesquisa, a argumentação e a comunicação oral e escrita (Oros, 2007, pp. 294–295). Segundo o autor, os debates estruturados podem contribuir para "the development of critical thinking skills, written and oral communication, research abilities, and teamwork" (p. 295).

Oros (2007) atribui ao professor a seleção de questões adequadas, a organização das equipas, a coordenação do trabalho realizado pelos alunos durante a preparação e a sistematização das informações comunicadas à turma após cada debate (p. 294). Entre os critérios de avaliação, o autor inclui a apresentação de argumentos claros e coerentes, a mobilização de evidências que sustentem as afirmações, a consistência lógica dos argumentos e contra-argumentos e a capacidade de identificar falhas no raciocínio dos oponentes, confrontar os argumentos contrários e reconstruir a posição defendida (p. 296). A comunicação prévia destes critérios procura incentivar os alunos

a desenvolver “multiple lines of argument, with evidentiary support for assertions” (pp. 296-297). O autor propõe ainda a preparação das duas posições possíveis perante a questão, uma vez que esse trabalho permite aos alunos “anticipate strong counterarguments to their own personal views” (p. 297).

Na proposta didática de Silva et al. (2011), três ou quatro porta-vozes de cada grupo participam como oradores principais, os restantes alunos constituem uma “plateia crítica” e um aluno assume a função de moderador (p. 85). A preparação compreende a definição do tempo e da ordem das intervenções, das regras de tomada e cedência da palavra e da conduta do moderador (p. 86). Entre a preparação e a realização do debate, cada participante deve reunir a informação necessária e elaborar uma lista de argumentos a mobilizar na discussão (p. 86). A organização dos papéis e das intervenções estabelece as condições de participação, enquanto a pesquisa e a preparação dos argumentos constituem um repertório inicial para o confronto oral.

Dolz et al. (2010) definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82). A sua estrutura articula a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final (p. 83). Na produção inicial, os alunos elaboram um primeiro texto oral ou escrito e revelam, para si próprios e para o professor, as representações que possuem da atividade (p. 86). Para o professor, essas produções constituem “momentos privilegiados de observação”, que permitem adaptar a sequência às capacidades reais dos alunos e identificar as dificuldades que orientarão o trabalho desenvolvido nos módulos (p. 87). No debate, a observação pode incidir na articulação entre posição e argumento, na escuta e compreensão das intervenções, na refutação, na reformulação e na gestão das trocas, dimensões identificadas por Dolz et al. (2000, p. 44).

Nos módulos, procura-se “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e [...] dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz et al., 2010, p. 87). A atividade comunicativa é temporariamente decomposta, permitindo trabalhar separadamente os seus elementos antes da respetiva mobilização conjunta na produção final. Os autores distinguem as “atividades de observação e de análise de

textos", as "tarefas simplificadas de produção de textos" e a "elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos" (pp. 88–89). Lafontaine e Préfontaine (2007) identificam, no ensino da oralidade, cinco tipos de oficinas formativas dedicadas à modelização, à aprendizagem dos papéis comunicativos, às aprendizagens associadas aos diferentes géneros, aos recursos linguísticos e não verbais e às técnicas de escuta (p. 60).

Num estudo realizado com vinte e seis futuros professores de inglês que frequentavam uma disciplina de expressão oral académica, Astuti et al. (2022) identificaram dificuldades na definição da moção, na preparação do conteúdo e na procura de informação capaz de sustentar os argumentos (pp. 73–75). Entre os problemas observados, as autoras incluem "difficulty to do rebuttal", "difficulty to express an argument" e "difficulty to find the reference to support the argument" (pp. 73–74). Os participantes referiram ainda limitações vocabulares, dificuldades na gestão do contacto visual e das notas e ansiedade durante a apresentação dos argumentos perante outras pessoas (pp. 74–75). Apesar da especificidade deste contexto de ensino de inglês como língua estrangeira no ensino superior, as dificuldades relacionadas com a preparação do conteúdo, a sustentação dos argumentos e a refutação permitem delimitar componentes suscetíveis de trabalho específico antes da realização do debate.

Entre as estratégias mobilizadas pelos participantes do estudo de Astuti et al. (2022) encontram-se o ensaio anterior ao debate, a discussão em grupo, a elaboração de notas e a leitura de diferentes fontes (pp. 75–77). Os estudantes associaram a discussão prévia à preparação da moção e do conteúdo e à gestão da ansiedade sentida durante o debate (pp. 75–76). A elaboração de notas auxiliou a expressão dos argumentos e a realização da refutação (p. 76), enquanto a leitura permitiu obter conhecimento e encontrar informação destinada a sustentar a argumentação (pp. 76– 77). Estas estratégias articulam a preparação temática com a participação no debate: a consulta de fontes amplia a informação disponível, e a sua organização prévia apoia a formulação e a sustentação das posições durante a interação.

Lafontaine e Préfontaine (2007) afirmam que "l'écoute est effectivement indissociable de la production orale", particularmente nas atividades que exigem reformulação ou

refutação (p. 59). Esta articulação assume especial relevância no debate, entre cujos objetos de ensino Dolz et al. (2000) incluem "l'écoute et la compréhension des arguments", a refutação e a reformulação destinada a assegurar a intercompreensão (p. 44). A elaboração de uma intervenção relacionada com o percurso da discussão depende da compreensão das posições e dos argumentos anteriormente apresentados, da identificação dos aspetos suscetíveis de resposta e da adequação da tomada de palavra ao tópico em desenvolvimento.

No âmbito de uma proposta de intervenção destinada ao desenvolvimento do pensamento crítico e da metacognição em estudantes do ensino superior, Rivas et al. (2022) referem que o questionamento das razões apresentadas e a identificação de contra-argumentos conferem maior profundidade e densidade à estrutura argumentativa, aumentando a sua consistência e validade (p. 6). Os autores incluem os diálogos e os debates reflexivos entre as práticas interacionais que podem promover o trabalho metacognitivo e fortalecer o pensamento crítico (p. 1). No trabalho colaborativo, a explicação, a elaboração e a justificação dos pontos de vista e das soluções alternativas favorecem uma maior consciência, reflexão e regulação dos próprios processos cognitivos (p. 6). No percurso desenvolvido no presente projeto, esta dimensão reflexiva pode ser mobilizada após o debate para avaliar os argumentos e os exemplos apresentados durante a interação antes da sua seleção e organização no texto de opinião.

Dolz et al. (2000) analisaram os efeitos do ensino sistemático do debate regulado através da comparação entre dois debates realizados pelos mesmos alunos de 11 anos, numa turma do 5.º ano de uma escola primária de Genebra, antes e depois de uma sequência didática dedicada ao género (p. 45). Na produção inicial, as intervenções conservavam "un caractère ponctuel", apresentavam-se dispersas e eram "rarement réinvesties" pelos restantes participantes (p. 46). Embora os alunos assumissem posições e apresentassem argumentos, revelavam dificuldades em sustentar a posição representada, orientar os argumentos em função dessa posição e construir "un véritable dialogue argumentatif" (p. 46). Das quarenta intervenções analisadas, apenas oito

trocas se desenvolveram em torno de um mesmo tópico, compreendendo dois ou três turnos de palavra (p. 46).

Após a sequência didática, todas as intervenções envolviam posições sustentadas e, em 44 dos 45 casos analisados, os argumentos encontravam-se adequadamente orientados em função da posição defendida; nove intervenções apresentavam um desenvolvimento argumentativo complexo, apoiando a posição em vários argumentos (Dolz et al., 2000, p. 48). Os participantes retomavam as palavras dos interlocutores para avaliar criticamente os seus enunciados, manifestar oposição ou colocar em dúvida as posições apresentadas, e as réplicas integravam questões, movimentos concessivos e contrarréplicas (p. 48). Segundo os autores, o efeito do ensino manifestou-se sobretudo no aumento da complexidade das trocas desenvolvidas em torno de um mesmo tópico, que passaram a poder ultrapassar quatro intervenções (p. 49). A escuta recíproca tornou-se reconhecível através da coerência interna das trocas, da retoma das palavras próprias e alheias e da recuperação e ampliação posterior de tópicos anteriormente introduzidos (p. 49).

Dolz et al. (2010) assinalam que "a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos" (p. 90). Numa sequência centrada no debate, essa mobilização conjunta abrange a articulação entre posição e argumento, a escuta e a compreensão das intervenções, a refutação, a modalização, a reformulação e a utilização dos organizadores textuais trabalhados ao longo do percurso (Dolz et al., 2000, p. 44). A produção final permite ao aluno "avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado" e fornece ao professor elementos para observar as aprendizagens efetuadas (Dolz et al., 2010, p. 90). A comparação com a produção inicial permite, neste quadro, analisar as transformações ocorridas nas capacidades anteriormente identificadas como objeto de intervenção.

No presente projeto, o debate integra um percurso que articula a preparação temática, o confronto oral de perspetivas, a sistematização dos conteúdos e a produção do texto de opinião. A preparação proporciona a recolha, a avaliação e a seleção inicial de informação, enquanto a distribuição de posições favorece a exploração da questão a

partir de perspetivas distintas. Durante a interação, os alunos explicitam argumentos, apresentam exemplos, contactam com os contributos dos interlocutores e elaboram respostas relacionadas com o desenvolvimento da discussão. A sistematização e a planificação posteriores permitem recuperar, avaliar, selecionar e organizar os argumentos e os exemplos considerados pertinentes para a escrita. A relação entre este trabalho oral e as escolhas efetuadas na produção do texto de opinião constitui o objeto da secção seguinte.

2.3. Da oralidade à escrita: o debate como apoio à produção do texto de opinião

Reznitskaya et al. (2001) afirmam que "reasoning skills acquired in discussion transferred to a different context, from collaborative oral discussions to the individual task of persuasive writing" (p. 171). No presente projeto, esta passagem concretiza-se num percurso em que o debate antecede a produção individual do texto de opinião e proporciona aos alunos a exploração oral do conteúdo argumentativo. Durante a interação, os participantes formulam posições, explicitam argumentos, mobilizam exemplos, contactam com perspetivas divergentes e respondem às intervenções dos interlocutores; na escrita posterior, cada aluno seleciona e reorganiza os elementos considerados pertinentes para sustentar a posição assumida.

Reznitskaya et al. (2001) atribuem à discussão a possibilidade de expor os alunos a perspetivas alternativas, estimular a formulação pública das próprias ideias e criar situações em que estas são questionadas pelos pares (pp. 156–157). A interação social favorece, segundo os autores, a apropriação de competências cognitivas e sociais posteriormente mobilizáveis de forma autónoma noutros contextos (p. 156). Na escrita individual, a formulação e a sustentação de uma posição passam, assim, a poder integrar perspetivas, objeções e argumentos anteriormente experienciados no diálogo.

Kuhn et al. (1997) analisaram os efeitos da interação argumentativa entre pares em dois estudos. No primeiro, adolescentes e adultos discutiram a pena de morte com diferentes interlocutores ao longo de cinco semanas; no segundo, estudantes universitários realizaram uma única interação diádica e elaboraram posteriormente

uma tomada de posição conjunta sobre o mesmo tema (pp. 288–306). A participação continuada em diálogos com diferentes interlocutores ampliou o leque de argumentos mobilizados e favoreceu a passagem de argumentações unilaterais para argumentações que contemplavam os dois lados da questão (pp. 307–310). Os autores salientam que "a sustained engagement involving multiple dialogues with different partners over a period of weeks significantly enhances the quality of reasoning about a topic" (p. 307). A análise de alguns argumentos permitiu ainda acompanhar a sua elaboração gradual durante as trocas e distingui-la da incorporação direta das ideias apresentadas pelos parceiros (pp. 312–313).

Reznitskaya et al. (2001) analisaram a manifestação escrita das capacidades exercitadas durante a discussão junto de alunos do 4.º e 5.º ano. Durante cinco semanas, os alunos de três turmas participaram duas vezes por semana em sessões de *collaborative reasoning*, realizadas em grupos de seis a oito elementos, nas quais discutiram questões controversas suscitadas por textos previamente lidos (pp. 159–161). Os participantes eram incentivados a assumir e sustentar posições com informação textual, confrontar os pontos de vista dos colegas, formular contra-argumentos, responder-lhes através de refutações e solicitar esclarecimentos (p. 160). No final da intervenção, estes alunos e os participantes de três turmas de comparação produziram individualmente um texto persuasivo a partir de uma nova história que colocava uma situação dilemática (pp. 160–162).

Os textos dos participantes nas sessões de *collaborative reasoning* apresentaram um número significativamente superior de argumentos pertinentes, contra-argumentos, refutações, recursos formais de argumentação e referências à informação textual, comparativamente aos textos dos alunos das turmas de contraste (Reznitskaya et al., 2001, pp. 165–167). Os autores interpretam estes resultados através da construção de um esquema argumentativo, entendido como uma estrutura abstrata que reúne regularidades funcionais e estruturais extraídas da experiência de argumentação e orienta a produção em diferentes contextos e modalidades comunicativas (pp. 171–172). Entre os elementos generalizados a partir das discussões encontram-se "formulating an opinion, supporting it with reasons, presenting and responding to

counterarguments, and using certain rhetorical forms" (Reznitskaya et al., 2001, p. 172), posteriormente mobilizáveis na escrita individual.

Reznitskaya et al. (2001) situam a interpretação dos resultados nos limites de um desenho quase experimental (p. 173). A intervenção articulou discussões presenciais com interações escritas em fóruns digitais, mas os autores atribuem o efeito observado sobretudo às primeiras, dado o reduzido desenvolvimento argumentativo das contribuições produzidas nos fóruns (pp. 172–173). O estudo incidiu sobre alunos do 4.º ao 5.º ano e avaliou a quantidade e os tipos de componentes argumentativos presentes nos textos. A análise da profundidade com que cada argumento era desenvolvido é apresentada pelos autores como uma direção para investigações posteriores (p. 172). Estas características delimitam o alcance dos resultados e recomendam que a passagem da discussão oral para a escrita seja interpretada em função do contexto, dos participantes e das dimensões argumentativas consideradas na análise.

Hemberger et al. (2017) analisaram uma intervenção dialógica anual orientada para o desenvolvimento da escrita argumentativa de alunos do 6.º ano de uma escola pública situada num contexto socioeconomicamente desfavorecido, cujo desempenho académico se encontrava, na maioria dos casos, abaixo do nível esperado. Ao longo do percurso, os participantes discutiram sucessivas questões controversas, contactaram com informação suscetível de sustentar ou enfraquecer diferentes posições e produziram textos individuais sobre os temas trabalhados. Os autores examinaram ainda o efeito de apoios que explicitavam as diferentes funções que as evidências podiam desempenhar em relação a uma afirmação (pp. 575–576). A análise do percurso revelou que "evidence use occurred most readily in dialogs; then in individual writing on the same topic; and to a more limited extent in essays on a new, unstudied topic" (p. 576). A utilização das evidências manifestou-se com maior facilidade no diálogo, estendeu-se à escrita individual sobre o mesmo conteúdo e revelou-se mais limitada na tarefa relativa a um tema novo (pp. 602–604).

Hemberger et al. (2017) verificaram que a estrutura dialógica da argumentação entre pares se refletiu nos textos individuais dos participantes, nos quais a expressão "Others might say…" passou a surgir com frequência (p. 604). Os autores atribuem este resultado

à interação com um interlocutor real e consideram que a experiência continuada de diálogo com sucessivos pares defensores da posição oposta torna essa posição e os argumentos que a acompanham "clear and vivid", permitindo ao aluno representá-los, responder-lhes e reconhecer a pertinência de os integrar no texto individual (p. 604). Os padrões discursivos exercitados durante os diálogos passam, deste modo, a participar no raciocínio e na escrita individuais, favorecendo a construção de textos que articulam a posição defendida com a consideração de argumentos orientados para uma posição contrária (pp. 604–605).

Iordanou e Constantinou (2015) acompanharam dezasseis alunos do 11.º ano que, organizados em pares, participaram em diálogos argumentativos eletrónicos com colegas defensores de uma posição contrária sobre as alterações climáticas e realizaram atividades de reflexão centradas nas transcrições desses diálogos. No ambiente de aprendizagem SOCRATES, os participantes dispunham de uma base de informação científica e eram chamados a mobilizar evidências para sustentar os próprios argumentos e contestar as afirmações dos interlocutores. As atividades reflexivas dirigiam a atenção para a eficácia dos contra-argumentos e para as evidências utilizadas na sua sustentação, bem como para as refutações elaboradas em resposta aos contra-argumentos da posição oposta. Ao longo da intervenção, os alunos aumentaram a utilização de evidências, recorreram com maior frequência a informação destinada a enfraquecer as afirmações dos interlocutores e explicitaram mais referências às respetivas fontes. Os progressos na utilização de evidências e na comunicação metacognitiva tornaram-se particularmente visíveis após as atividades de reflexão, levando os autores a atribuir-lhes uma função facilitadora. A capacidade de mobilizar evidências manifestou-se também numa segunda questão sociocientífica, distinta da trabalhada durante a intervenção, o que evidencia a transferência de parte das capacidades desenvolvidas para um novo conteúdo argumentativo.

Shi (2019) analisou os efeitos da prática argumentativa e da reflexão sobre a utilização de evidências junto de 104 alunos que iniciavam o 7.º ano numa escola seletiva da China continental (p. 4). Durante quatro meses, os participantes nas duas condições de intervenção envolveram-se em discussões orais com colegas defensores da mesma

posição, diálogos eletrónicos com pares que sustentavam a posição contrária, debates coletivos e produções escritas individuais; os alunos da condição *Evidence Reflection and Argument Practice* (ER + AP) realizaram ainda atividades colaborativas de reflexão sobre as relações entre afirmações e evidências (pp. 4–6). Ao longo dos temas trabalhados, estes alunos progrediram na coordenação das afirmações com evidências congruentes e incongruentes, apresentando, no último tema, um desempenho superior ao dos participantes que realizaram apenas a prática argumentativa; essa vantagem manifestou-se também na escrita individual sobre um tema distinto dos explorados durante a intervenção (pp. 7–10). Shi propõe que a reflexão realizada em pares pode prolongar-se no plano individual quando o aluno escreve e passa a colocar a si próprio questões acerca da orientação, da função e da adequação das evidências mobilizadas (pp. 10–11). Esta interpretação é apresentada como uma hipótese explicativa, uma vez que o estudo não observou diretamente os processos de autorregulação ativados durante a produção dos textos individuais (p. 12).

De Chiaro e Aquino (2017) analisaram uma sequência próxima da articulação entre debate e escrita adotada no presente projeto. A intervenção, desenvolvida numa turma do 3.º ano do ensino secundário durante as aulas de Química, integrou "quatro escritas intercaladas com três debates" sobre a questão sociocientífica "Radioatividade: vida ou morte?" (pp. 415–416). A primeira produção foi realizada antes do trabalho sobre o tema; a segunda sucedeu ao primeiro debate; a terceira ocorreu após a leitura do manual, a consulta de outras fontes e um novo debate; e a quarta foi produzida depois de um mês de aulas e de um debate estruturado em torno de um projeto relacionado com a radioatividade (pp. 415–416). Nas produções de três alunos escolhidos aleatoriamente, as autoras identificaram movimentos metacognitivos de manutenção, elaboração e reconstrução dos posicionamentos e observaram que "a referência aos debates como importante impulsionador de suas reflexões foi uma constante" (pp. 416–417). A alternância entre interação argumentativa e produção escrita constitui, deste modo, um precedente metodológico relevante para o presente projeto, por permitir acompanhar, em diferentes momentos do percurso, a manutenção, a ampliação ou a reconstrução das posições e dos conhecimentos mobilizados pelos alunos.

Rodrigues (2020) integra na planificação da escrita argumentativa atividades de geração e recuperação de ideias apoiadas pela leitura e pela discussão, destinadas à justificação de pontos de vista e anteriores à ordenação e à estruturação do conteúdo no texto (p. 298). A sequência didática apresentada pela autora convoca igualmente a oralidade e o trabalho colaborativo, proporcionando aos alunos "diálogo e negociação nas diversas atividades de planificação, de escrita e de revisão textual" (p. 298). No percurso adotado no presente projeto, os argumentos, os exemplos, as objeções e as interpretações que circulam durante o debate são posteriormente recuperados numa atividade de sistematização. Esta etapa permite reconhecer as relações estabelecidas durante a interação e avaliar a função que os diferentes contributos podem desempenhar perante a posição a defender. A planificação orienta depois a seleção, a diferenciação e a organização individual desse repertório para a produção do texto de opinião.

Flower e Hayes (1981) integram na planificação a geração e a organização das ideias e a definição de objetivos, operações que podem ser retomadas e reformuladas em diferentes momentos da composição (p. 372). Bereiter e Scardamalia (1987) associam a escrita mais desenvolvida à interação entre o espaço do conteúdo e o espaço retórico, através da qual o conhecimento disponível é reorganizado em função dos objetivos da composição (pp. 11–12). No presente projeto, os argumentos, os exemplos e as perspetivas mobilizados durante o debate passam a integrar o conjunto de conteúdos disponíveis para a planificação do texto de opinião. Cada aluno seleciona os elementos pertinentes para a posição assumida, diferencia e ordena os argumentos, escolhe os exemplos que contribuem para a sua sustentação e organiza esse conteúdo em função da finalidade e do destinatário. Durante a textualização, essa organização é desenvolvida e explicitada linguisticamente, estabelecendo-se as relações necessárias entre os diferentes segmentos para que as ideias se tornem acessíveis ao leitor (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

Golder (1996) afirma que, "pour négocier, il faut avoir une certaine connaissance du domaine débattu de manière à pouvoir activer simultanément les arguments et les contre-arguments" (p. 122). No presente projeto, a distribuição de posições distintas e a diversidade dos contributos apresentados durante o debate colocam cada participante

em contacto com argumentos, exemplos e interpretações que ampliam o repertório inicialmente preparado. Na escrita posterior, esse conteúdo constitui um conjunto de possibilidades sujeito a apropriação seletiva: cada aluno avalia a pertinência dos contributos, relaciona-os com o ponto de vista adotado e integra os elementos escolhidos num percurso coerente e adequado às exigências do texto de opinião.

Na metodologia descrita por Oros (2007), as equipas pesquisam previamente a questão, preparam diferentes linhas argumentativas e confrontam oralmente as posições que lhes são atribuídas; o percurso inclui ainda uma produção escrita individual na qual cada aluno apresenta a sua perspetiva (pp. 293–295). O autor propõe a preparação de ambas as posições possíveis perante a controvérsia, uma vez que esse trabalho permite aos alunos "anticipate strong counterarguments to their own personal views" (p. 297). No presente projeto, esta articulação entre pesquisa, confronto oral e produção individual permite compreender a escrita como um momento de seleção, organização e elaboração pessoal do conteúdo anteriormente preparado e discutido.

No domínio do ensino das línguas, Rapanta (2024) apresenta o *Collaborative Reasoning* como um método em que os alunos discutem uma questão abrangente relacionada com uma história previamente lida e refere a possibilidade de transferência entre os argumentos produzidos oralmente e a escrita argumentativa posterior (p. 8). VanDerHeide et al. (2023, p. 419) apresentam, por sua vez, a *Dialogic Literary Argumentation* como uma proposta que articula a leitura de textos literários, o diálogo em torno das questões que estes suscitam e a produção de argumentos escritos sobre a literatura. Esta articulação aproxima-se do percurso desenvolvido no presente projeto, no qual a leitura das obras suscita questões controversas que são exploradas oralmente no debate antes da produção individual do texto de opinião.

No presente estudo, a passagem do debate à escrita compreende quatro momentos articulados: a preparação temática, o confronto oral de perspetivas, a sistematização do conteúdo e a planificação do texto. A preparação fornece um repertório inicial de informação; o debate amplia esse repertório e coloca-o em confronto com os contributos dos interlocutores; a sistematização recupera os argumentos e os exemplos produzidos durante a interação; e a planificação orienta a sua seleção, diferenciação e

organização em função da posição que cada aluno decide assumir. A escrita individual constitui o momento em que esse conteúdo é transformado num percurso argumentativo organizado de acordo com a posição adotada e com a configuração do texto de opinião.

A análise empírica incide nas manifestações observáveis dessa passagem, através da comparação das escolhas realizadas pelos alunos em diferentes momentos do percurso e, no primeiro ciclo, antes e depois da participação no debate. A diferenciação dos argumentos, o desenvolvimento da relação que estabelecem com o ponto de vista, a seleção e a explicitação dos exemplos e a articulação entre os diferentes segmentos do texto permitem examinar de que modo o repertório construído oralmente é apropriado na escrita. Os estudos revistos sustentam a possibilidade dessa passagem e evidenciam a relevância da continuidade das interações, da diversidade de perspetivas, do acesso a informação pertinente e da reflexão posterior. A análise articulada das produções escritas, das planificações, das fichas de reflexão e dos registos da professora-investigadora permite examinar a passagem da discussão oral à escrita no contexto específico da intervenção realizada.

3. Estudo empírico

O presente capítulo incide sobre o estudo empírico desenvolvido, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, com a turma do 12.º X da Escola Secundária de Rio Tinto. Assente na metodologia de investigação-ação, enquadrada no primeiro capítulo, o estudo articulou a observação da prática, a identificação de um problema, a definição de um plano de intervenção e a reflexão sobre os resultados obtidos. A recolha e a análise dos dados acompanharam esse processo, permitindo fundamentar as decisões tomadas e introduzir os reajustes considerados necessários ao longo da intervenção.

Começar-se-á por enquadrar a metodologia adotada, os objetivos da investigação e as ferramentas e técnicas utilizadas na recolha e análise dos dados. Seguir-se-á a descrição do plano de ação implementado com a turma, desde a diagnose até à concretização dos dois ciclos. Por último, serão analisados e interpretados os resultados obtidos, com base nos quais se procurará refletir sobre o percurso realizado.

3.1. Metodologia científica

Na sequência do enquadramento apresentado no primeiro capítulo, o estudo empírico desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada integra-se na metodologia de investigação-ação. A amplitude do conceito e a diversidade de contextos em que tem sido aplicado explicam as diferentes formulações encontradas na literatura. Elliott (1991) define a investigação-ação como "*the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it*" (p. 69, itálico no original), colocando em relevo a compreensão de uma situação concreta e a melhoria da ação que nela se desenvolve. Cohen e Manion (1994, citados em Cohen et al., 2000, pp. 226–227) acentuam igualmente o carácter situado da investigação-ação, entendida como uma intervenção de pequena escala desenvolvida num contexto real e acompanhada pelo exame atento dos efeitos produzidos. Em ambas as perspetivas, a investigação parte de uma situação concreta e orienta-se para a melhoria da ação. Esta articulação entre compreensão e mudança encontra-se igualmente presente em Coutinho et al. (2009), que apresentam a investigação-ação como uma família de metodologias de investigação que integra a ação, entendida como mudança, e a investigação, entendida como compreensão,

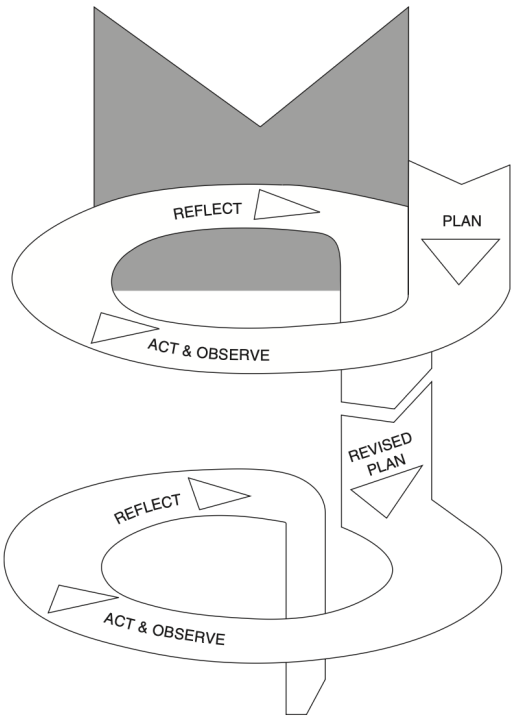
através de “um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360).

A investigação-ação assume particular relevância no campo educativo, uma vez que permite compreender problemas identificados no exercício da docência e procurar formas de intervenção adequadas ao contexto em que surgem. A atividade do professor decorre em circunstâncias espaciais, temporais, sociais e organizativas singulares, cujo conhecimento se revela indispensável à compreensão da prática educativa (Alarcão, 2022). Como esclarece Elliott (2004), “*in the process of action research the intention to produce knowledge cannot be separated from the intention to improve practice*” (p. 13). Perante problemas concretos identificados no decurso da prática, o professor-investigador assume uma atitude de vigilância crítica, recolhe e analisa dados e delineia planos de ação flexíveis, suscetíveis de reformulação à luz dos resultados obtidos e das circunstâncias imprevistas que acompanham a intervenção (Cortesão, 1998, pp. 29–30). No contexto da formação inicial, este percurso aproxima a reflexão pedagógica da prática letiva e contribui para o desenvolvimento profissional do professor e para uma compreensão mais aprofundada das situações educativas em que participa (Moreira et al., 2006, pp. 45–49).

A relação contínua entre ação e reflexão ganha expressão na natureza cíclica desta metodologia. A conceção cíclica da investigação-ação remonta ao trabalho de Lewin (1946), que descreve a intervenção social como uma espiral de etapas, cada uma constituída pela planificação, pela ação e pela recolha de informação sobre os resultados obtidos. Esta última permite avaliar a ação, retirar ensinamentos da experiência, fundamentar a planificação da etapa seguinte e modificar o plano inicialmente traçado (p. 37). Desenvolvida posteriormente por outros autores, esta conceção passou a ser representada através de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão (Carr & Kemmis, 1986, p. 162; Latorre, 2005, p. 25). A planificação parte da compreensão da situação e orienta as estratégias a implementar; a ação corresponde à sua concretização; a observação permite acompanhar o desenvolvimento e os efeitos da intervenção; e a reflexão conduz à interpretação da informação recolhida e à revisão do plano. Estes momentos articulam-se e renovam-se ao longo dos diferentes ciclos,

durante os quais os métodos, os dados e a interpretação são progressivamente aperfeiçoados à luz da experiência adquirida (Coutinho et al., 2009, p. 360). Este movimento favorece a construção progressiva do conhecimento e o aperfeiçoamento da prática, encontrando-se representado na Figura 2.

Figura 2 - Espiral da investigação-ação



Fonte: Kemmis e McTaggart (2008, p. 278).

A figura apresenta de forma esquemática a espiral de autorreflexão. Kemmis e McTaggart (2008) advertem, contudo, que o processo tende a decorrer de forma mais fluida, aberta e responsiva: as diferentes etapas podem sobrepor-se e os planos iniciais são revistos à luz da experiência adquirida (p. 277). A espiral constitui, assim, um quadro orientador para a compreensão da experiência anterior e para a preparação da intervenção seguinte.

No presente estudo, o percurso iniciou-se com um momento de diagnose das produções escritas da turma, a partir do qual se delimitaram as dificuldades relacionadas com a construção do texto de opinião e se definiu o plano de intervenção. Seguiram-se dois ciclos de investigação-ação, orientados para o desenvolvimento da escrita

argumentativa. A análise dos dados e a reflexão desenvolvida ao longo do primeiro ciclo informaram a preparação do segundo e fundamentaram os reajustes então introduzidos. Esta organização correspondeu às condições concretas em que o projeto decorreu, uma vez que o número de ciclos depende da natureza do problema e do tempo disponível para a investigação (Latorre, 2005, p. 39). A descrição dos diferentes momentos e das atividades realizadas será apresentada no plano de ação.

3.1.1. Objetivos da investigação

Como se explicitou no subcapítulo 1.2, a observação continuada da turma e a análise das produções de diagnose permitiram circunscrever o problema investigativo à qualidade argumentativa dos textos de opinião, com particular incidência na formulação e no desenvolvimento dos argumentos e na seleção de exemplos pertinentes e significativos. Atendendo, por outro lado, à disponibilidade demonstrada pelos alunos para interpretar, questionar e discutir as problemáticas suscitadas pelas obras literárias, procurou-se averiguar de que modo essa capacidade poderia ser mobilizada na preparação da produção escrita. Formulou-se, assim, a seguinte questão de investigação:

- De que modo a realização de debates pode contribuir para a qualidade argumentativa dos textos de opinião produzidos pelos alunos de uma turma do 12.º ano?

Em consonância com esta questão, estabeleceu-se como objetivo geral da investigação:

- analisar de que modo a realização de debates pode contribuir para a qualidade argumentativa dos textos de opinião produzidos pelos alunos.

Para a prossecução deste objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- comparar a qualidade argumentativa dos textos de opinião produzidos antes e depois do debate no primeiro ciclo de intervenção;
- analisar as alterações observadas na formulação, na pertinência e no desenvolvimento dos argumentos;

- analisar a pertinência dos exemplos selecionados e a sua articulação com os argumentos que procuram sustentar;
- analisar de que modo os argumentos, os exemplos e as diferentes perspetivas surgidos nos debates são selecionados e reorganizados na escrita posterior, com base nas planificações recolhidas e nas produções escritas.

3.1.2. Ferramentas e técnicas de recolha e análise de dados

Definidos os objetivos da investigação, importa explicitar as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha e na análise dos dados. No âmbito da investigação-ação, a recolha de informação acompanha o desenvolvimento da intervenção e permite observar os efeitos da prática educativa (Latorre, 2005, p. 53). No presente estudo, foram mobilizados as seguintes técnicas e os respetivos instrumentos:

- observação direta e participante, apoiada pelos registos no diário da professora-investigadora;
- análise documental das planificações dos textos, das produções escritas e dos registos resultantes da correção a pares, apoiada por duas grelhas de análise;
- inquérito por questionário, concretizado em duas fichas de reflexão constituídas por perguntas fechadas e abertas.

A observação acompanhou todo o percurso investigativo, desde a identificação da área de intervenção até à concretização dos dois ciclos. As informações consideradas relevantes foram registadas no diário da professora-investigadora durante as aulas ou logo após a sua conclusão. Bogdan e Biklen (1994) definem as notas de campo como "o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa" no decurso da recolha e da reflexão sobre os dados (p. 150). O diário reuniu, assim, registos acerca do desenvolvimento das atividades, das interações estabelecidas em sala de aula, da participação dos alunos nos debates, dos argumentos e exemplos mobilizados, das dificuldades observadas e das impressões suscitadas pela intervenção. Segundo López Aymes e Roger Acuña (2014), este instrumento permite observar com maior atenção os processos e as interações que ocorrem na aula e integrar no registo dos acontecimentos as interpretações e impressões do professor-investigador (pp. 5–7). A informação

recolhida apoiou a reflexão sobre as estratégias aplicadas e os reajustes introduzidos ao longo do projeto.

A análise das produções dos discentes ocupou lugar central no estudo, dada a natureza do problema investigativo. A análise documental pressupõe, segundo Coutinho (2011), a pesquisa e a leitura de documentos escritos que possam constituir uma fonte relevante de informação (p. 318). O *corpus* documental integrou as produções de diagnose, as planificações, os textos redigidos ao longo dos dois ciclos e as produções anotadas pelos alunos no momento de correção a pares. A sua análise permitiu acompanhar o processo de escrita e observar a formulação e o desenvolvimento dos argumentos, a seleção dos exemplos e a organização da informação.

Na fase de diagnose, as produções foram analisadas através de uma grelha (cf. Apêndice 1) adaptada de um instrumento disponibilizado pela Escola Virtual (Porto Editora, s.d.). A sua aplicação permitiu identificar as dificuldades mais frequentes e orientar a delimitação do problema investigativo. Para os textos produzidos durante os ciclos, elaborou-se uma grelha mais detalhada (cf. Apêndice 2), tendo como referência o primeiro instrumento e os critérios de classificação do Grupo III da prova nacional de Português (Instituto de Avaliação Educativa [IAVE], 2025, pp. 14–16). O instrumento contemplava quinze indicadores, distribuídos por três parâmetros, e previa quatro níveis de desempenho – Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom –, posteriormente convertidos numa escala de zero a três pontos. A pontuação global podia, assim, variar entre zero e quarenta e cinco pontos. A grelha foi aplicada às produções realizadas ao longo dos ciclos, incluindo os textos redigidos antes e depois do debate no primeiro ciclo. A utilização dos mesmos indicadores tornou possível comparar as produções e apreciar a evolução registada nos aspetos contemplados pela grelha.

As perspetivas dos alunos foram recolhidas através de duas fichas de reflexão (Apêndices 3 e 5). A primeira incidiu nas dificuldades sentidas e nos procedimentos adotados durante a escrita; a segunda procurou conhecer a perceção dos alunos acerca do contributo do debate para a elaboração do texto posterior. Estes instrumentos reuniram perguntas fechadas e abertas: as perguntas abertas favoreceram a "expressão livre das opiniões dos respondentes" e permitiram aceder às suas perceções acerca da

experiência realizada (Amado, 2017, p. 273), enquanto as respostas às perguntas fechadas foram organizadas através de frequências e valores percentuais.

A informação recolhida foi objeto de uma análise predominantemente qualitativa, complementada pelo tratamento quantitativo descritivo das respostas fechadas e das pontuações obtidas nas grelhas. As respostas abertas foram submetidas a uma análise temática, sendo agrupadas em categorias definidas a partir dos temas recorrentes identificados no conjunto das respostas. Por fim, cruzaram-se os resultados da análise das produções, as perceções expressas pelos alunos e os registos efetuados no diário da professora-investigadora. Este procedimento permitiu confrontar dados provenientes de fontes distintas, conferindo maior consistência à sua interpretação, uma vez que a triangulação constitui uma das estratégias fundamentais de validação de um estudo qualitativo (Amado, 2017). Para preservar a identidade dos participantes, os dados relativos aos alunos foram apresentados mediante códigos alfanuméricos.

3.2. Plano de ação

A definição do plano de ação pressupôs a organização prévia da intervenção, uma vez que o desenho de um projeto de investigação-ação deve contemplar a cronologia do estudo, os momentos de recolha e a natureza dos dados a obter, permitindo que a investigação decorra de forma ordenada e sistemática (Tuckman & Harper, 2012, pp. 425–426). A extensão do percurso investigativo encontra-se, contudo, necessariamente condicionada pelo problema em estudo e pelo tempo disponível para a sua concretização (Latorre, 2005, p. 39).

O desenho do presente projeto foi, por conseguinte, ajustado às condições concretas em que decorreu a prática letiva, nomeadamente à planificação anual da disciplina, às obras previstas para o 12.º ano, ao calendário escolar e à distribuição das regências supervisionadas e dos blocos letivos suplementares. Procurou-se integrar a intervenção no percurso regular da turma, articulando as atividades de oralidade e de escrita com os conteúdos de Educação Literária então lecionados. Organizado numa fase de diagnose e em dois ciclos de intervenção, o plano de ação desenvolvido ao longo do ano letivo de 2025/2026 encontra-se sintetizado na Tabela 1.

Tabela 1 - Plano de ação desenvolvido na turma do 12.º X no ano letivo de 2025/2026

	Diagnose	**1.º ciclo de investigação-ação**	**2.º ciclo de investigação-ação**
Data	14 de novembro de 2025	10, 19 e 26 de março, 16 e 23 de abril de 2026	7, 8 e 12 de maio de 2026
Duração / número de aulas	50 minutos – um bloco de 50 minutos	250 minutos – cinco blocos de 50 minutos	150 minutos – três blocos de 50 minutos
Unidade didática / obra literária em que se insere	Poesia dos heterónimos de Fernando Pessoa: Álvaro de Campos	Contos: "George", de Maria Judite de Carvalho	*Memorial do Convento*, de José Saramago
Finalidade do momento	Identificação das fragilidades da turma na redação de textos de opinião.	Análise do eventual contributo do debate através da comparação das produções anteriores e posteriores à sua realização.	Reaplicação e reajustamento da estratégia.
Tópico(s) dos textos de opinião	Realização individual na cidade ou em comunhão com a Natureza (exame nacional de Português de 2014, época especial).	1. Relação entre felicidade, simplicidade e acumulação de bens materiais (exame nacional de Português de 2024, 2.ª fase); 2. Papéis desempenhados por homens e mulheres na atualidade (exame nacional de Português de 2012, 2.ª fase).	Lugar da religião nas sociedades contemporâneas – enunciado elaborado pela professora estagiária.

Questão / proposição de debate	Não aplicável	A protagonista de "George" representa uma mulher condicionada por expectativas sociais que ainda hoje afetam a autonomia e os papéis desempenhados pelas mulheres na sociedade.	Deverá a religião permanecer no domínio privado ou pode ter um papel legítimo na orientação da vida política?
Atividades realizadas	Redação do texto de diagnose.	Redação do texto anterior ao debate e preenchimento da primeira ficha de reflexão; preparação e realização do debate; recuperação e sistematização dos argumentos e exemplos mobilizados; revisão da estrutura do texto de opinião; planificação e redação do texto posterior ao debate; preenchimento da segunda ficha de reflexão.	Análise dos critérios de classificação do Grupo III; correção a pares dos textos produzidos no final do primeiro ciclo; pesquisa, seleção e discussão de manchetes; preparação e realização do debate; registo dos argumentos no quadro; planificação e redação do texto de opinião.
Produções e documentos recolhidos	Textos de diagnose.	Duas produções, planificações, fichas de reflexão e registos do debate.	Textos do primeiro ciclo anotados durante a correção a pares, planificações, texto produzido após o debate e registos do debate.

Recolha e análise dos dados	Registos no diário da professora-investigadora, análise documental e aplicação da grelha simplificada.	Registos no diário da professora-investigadora, análise documental das planificações e produções, aplicação da grelha detalhada, tratamento das respostas às fichas de reflexão e comparação dos textos redigidos antes e depois do debate.	Registos no diário da professora-investigadora, análise documental das planificações e produções, aplicação da grelha detalhada e comparação dos dados recolhidos nos diferentes ciclos de intervenção.

Fonte: elaboração própria.

Ainda que o plano de ação tivesse sido concebido segundo uma progressão sequencial, destinada a assegurar a continuidade entre a diagnose e os dois ciclos de intervenção, a sua concretização foi condicionada pelas circunstâncias de funcionamento do núcleo de estágio. A fase de diagnose coincidiu com a sequência letiva habitualmente designada por "regência zero", realizada antes da primeira regência supervisionada e não sujeita a avaliação. Depois de a turma ter concluído o estudo da poesia de Alberto Caeiro, esta sequência compreendeu cinco tempos letivos dedicados a Álvaro de Campos, no último dos quais se integrou a redação do texto de opinião. A diagnose ficou, deste modo, incorporada no percurso curricular da turma, permitindo reunir os primeiros dados do estudo sem dissociar a atividade de escrita dos conteúdos de Educação Literária então lecionados.

O primeiro ciclo decorreu, porém, em condições substancialmente distintas. O regime de rotatividade adotado pelo núcleo de estágio determinava que, nesse período, a professora estagiária assegurasse a prática letiva na outra turma acompanhada, impossibilitando a integração da intervenção numa sequência didática própria. O seu desenvolvimento ficou, por isso, dependente das aulas de Preparação para o Exame Nacional, disponibilizadas pela professora orientadora sempre que o cumprimento da

planificação o permitia. A dispersão das atividades entre março e abril não resultou, assim, de uma opção metodológica, mas da necessidade de acomodar o projeto aos limites temporais e curriculares da prática supervisionada. O segundo ciclo beneficiou de condições mais favoráveis, uma vez que o seu desenvolvimento coincidiu parcialmente com a terceira regência supervisionada, dedicada a *Memorial do Convento*. A intervenção distribuiu-se por uma aula de Preparação para o Exame Nacional e por dois blocos integrados na referida sequência didática. A concentração das atividades num período mais curto possibilitou uma articulação mais estreita entre os conteúdos de Educação Literária, a realização do debate e a produção do texto de opinião.

Em termos de desenho investigativo, o primeiro ciclo foi concebido de forma a interpor o debate entre duas produções inseridas no universo temático de "George", possibilitando a comparação entre a escrita anterior e posterior à sua realização sem fazer recair ambas as tarefas sobre o mesmo enunciado. No segundo ciclo, a estratégia foi transposta para uma questão suscitada por *Memorial do Convento* e complementada por novos procedimentos. A análise dos critérios de classificação e a correção a pares procuraram proporcionar aos alunos um conhecimento mais concreto das exigências colocadas à produção do texto de opinião; o registo dos argumentos no quadro constituiu, por sua vez, um reajustamento destinado a apoiar a organização das ideias, cuja dispersão havia sido observada no primeiro debate. O plano adquiriu, assim, uma configuração progressiva, na qual a intervenção foi sendo reformulada à luz das necessidades reconhecidas durante a sua concretização.

A escolha das obras literárias como ponto de partida dos dois ciclos de intervenção correspondeu à intenção de fazer emergir, da sua leitura, questões suscetíveis de discussão para além do universo ficcional. VanDerHeide et al. (2023, pp. 418–419) concebem a leitura e a discussão de textos literários como oportunidades para explorar, em diálogo com outras perspetivas, questões relativas à experiência humana, ao poder e à vida em sociedade. No presente projeto, essas questões deram origem a debates destinados a preparar o conteúdo de textos de opinião sobre problemáticas sociais.

A articulação entre a discussão oral e a produção escrita assentou numa conceção da planificação que integra a geração e a organização de ideias e a definição de objetivos para o texto (Flower & Hayes, 1981, p. 372). Rodrigues (2020, p. 298) atribui, neste processo, particular relevância à leitura e à discussão enquanto meios de recuperar ideias para justificar pontos de vista e conceber um plano de texto. A sequência concebida procurou, assim, fazer das questões suscitadas pelas obras literárias matéria de confronto oral, antes de solicitar a cada aluno a seleção e a organização individual do conteúdo para a escrita.

Apresentada a estrutura do plano de ação e explicitadas as condições que determinaram a sua concretização, proceder-se-á, nos subcapítulos seguintes, à descrição da diagnose e dos dois ciclos de intervenção, acompanhada pela apresentação dos dados que informaram o desenvolvimento do projeto. A análise comparativa dos resultados e o balanço global da intervenção serão apresentados posteriormente.

3.2.1. Diagnose

Como se expôs aquando da delimitação da área de intervenção (cf. subcapítulo 1.2), a correção de um pequeno conjunto de textos de opinião, produzidos durante o estudo de Cesário Verde, forneceu os primeiros indícios de um possível desfasamento entre a capacidade de reflexão manifestada pelos alunos nas intervenções orais e o desenvolvimento das ideias nas suas produções escritas. A correspondência entre esta impressão, as observações da professora orientadora e a reflexão realizada no núcleo de estágio justificou uma observação mais sistemática da escrita da turma.

A oportunidade de examinar mais detidamente esta questão surgiu no âmbito da sequência de aulas dedicada à poesia de Álvaro de Campos, desenvolvida antes da primeira regência supervisionada e não sujeita a avaliação formal. No último dos cinco tempos letivos que a constituíram, propôs-se a redação individual de um texto de opinião, concebida simultaneamente como atividade de escrita integrada na sequência e como momento de diagnose do projeto.

O enunciado selecionado, proveniente do exame nacional de Português de 2014, época especial, solicitava aos alunos que defendessem um ponto de vista pessoal sobre a

associação da realização individual à vida na cidade ou à comunhão com a Natureza (cf. Anexo 1). A escolha permitia articular a atividade de escrita com o universo temático anteriormente explorado no estudo da poesia de Alberto Caeiro e de Álvaro de Campos, preservando, simultaneamente, as características e o grau de exigência das tarefas propostas na avaliação externa. O texto deveria ter entre duzentas e trezentas palavras, incluir, pelo menos, dois argumentos e ilustrar cada um deles com um exemplo significativo.

A atividade realizou-se no dia 14 de novembro de 2025, durante um bloco de cinquenta minutos. Depois da leitura conjunta do enunciado e da formulação de algumas questões destinadas a verificar a sua compreensão, os alunos iniciaram a redação individual, em papel e sem recurso a materiais de consulta. Não foram fornecidas orientações adicionais, nem foi realizada uma revisão prévia da estrutura do texto de opinião. Tratando-se da primeira oportunidade de observar diretamente o desempenho da turma numa tarefa desta natureza, procurou-se conhecer o modo como os alunos respondiam autonomamente às exigências do enunciado e organizavam por escrito a posição assumida. Numa fase em que se procurava ainda delimitar o objeto do projeto de investigação-ação, uma preparação especificamente dirigida para o texto poderia alterar o desempenho que se pretendia, antes de mais, conhecer e compreender. A atividade permitiu, assim, identificar os aspetos da produção escrita sobre os quais poderia vir a incidir a intervenção.

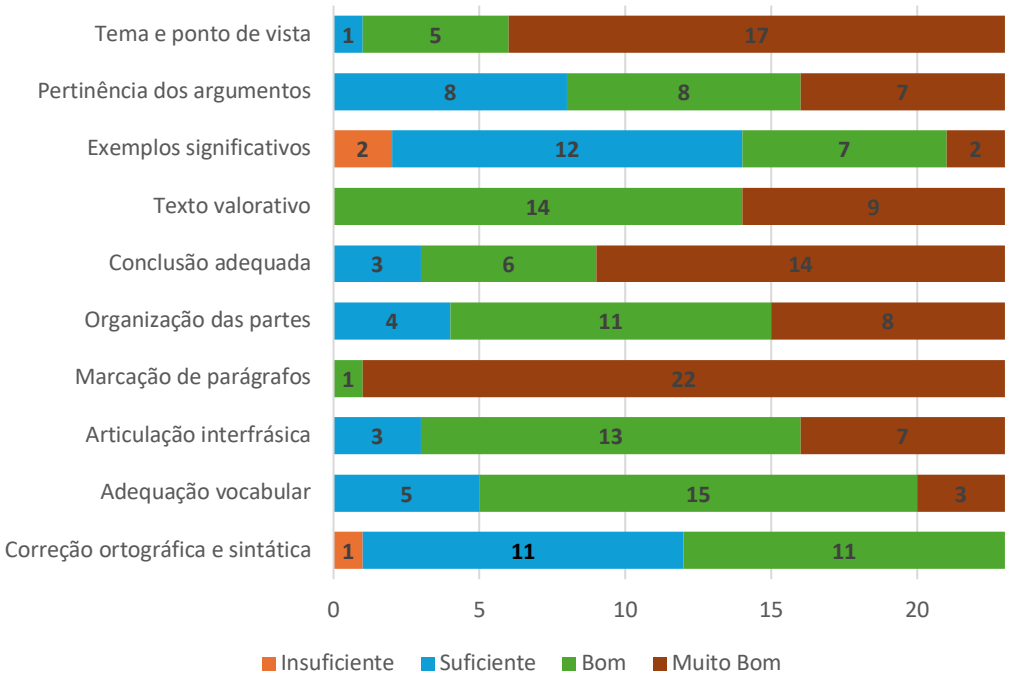
Dos vinte e quatro alunos que compunham a turma, foram recolhidas vinte e três produções [2]. Apesar das solicitações reiteradas e da concessão de um prazo suplementar, o aluno em falta não entregou o texto.

[2] Embora a atividade devesse ser realizada individualmente e sem consulta, a análise posterior suscitou dúvidas quanto às condições de elaboração de duas produções recolhidas. Esta reserva decorreu da acentuada discrepância entre o grau de elaboração argumentativa, o vocabulário, a construção sintática e a correção linguística dessas produções e os padrões reiteradamente observados noutros textos dos mesmos alunos ao longo do ano. Tal discrepância não permite confirmar o recurso a fontes externas ou a ferramentas de inteligência artificial, nem determinar a natureza de uma eventual ajuda recebida. Por esse motivo, as duas produções foram mantidas no *corpus*, tendo esta limitação sido considerada na interpretação dos respetivos resultados.

3.2.1.1. Dados recolhidos

As vinte e três produções recolhidas foram analisadas com recurso à grelha simplificada apresentada no subcapítulo relativo às técnicas de recolha e análise dos dados (cf. subcapítulo 3.1.2). A grelha contemplava dez indicadores, distribuídos por três domínios: tema e género, estrutura e coesão e léxico e adequação discursiva. Em cada indicador, as produções foram situadas num dos quatro níveis qualitativos de desempenho definidos – Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. Pretendia-se, nesta fase, traçar um quadro global do desempenho da turma e identificar os aspetos a examinar com maior profundidade nos ciclos de intervenção subsequentes. A distribuição dos resultados encontra-se representada no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição das produções de diagnose pelos níveis de desempenho em cada indicador (n = 23)



Fonte: elaboração própria.

A leitura global dos resultados evidenciou um domínio generalizado das componentes mais imediatamente identificáveis do texto de opinião[3]. No indicador relativo ao tema e ao ponto de vista, dezassete produções alcançaram o nível Muito Bom, cinco o nível Bom e uma o nível Suficiente. A marcação dos parágrafos apresentou uma distribuição ainda mais homogénea, com vinte e duas produções classificadas com Muito Bom e uma com Bom. A produção de um discurso valorativo concentrou-se igualmente nos dois níveis superiores: nove resultados de Muito Bom e catorze de Bom. Na produção de uma conclusão adequada, catorze produções obtiveram Muito Bom, seis Bom e três Suficiente. Sobressaiu, nesta primeira leitura, uma apropriação segura da configuração geral do género: os alunos compreenderam o tema, assumiram uma posição reconhecível e conferiram ao texto um teor valorativo, organizando-o em parágrafos e encaminhando-o para uma conclusão coerente.

A distribuição dos resultados revelou-se, porém, menos uniforme nos indicadores ligados à construção da argumentação. No que respeita à pertinência dos argumentos, sete produções alcançaram o nível Muito Bom, oito o nível Bom e oito o nível Suficiente. A relação com o tema manteve-se reconhecível em todos os textos; em algumas produções, contudo, a autonomia formal dos parágrafos excedia a efetiva diferenciação dos argumentos. A organização do desenvolvimento em momentos formalmente autónomos, frequentemente assinalados por marcadores discursivos como "Em primeiro lugar" e "Em segundo lugar", anunciava uma progressão que o conteúdo concretizava apenas parcialmente. Essa progressão resultava, por vezes, de sucessivos desdobramentos de um único argumento, retomado através de outra formulação, ampliado pela exploração de uma consequência ou confirmado mediante a introdução de uma situação contrastante.

[3] Os resultados apresentados incluem as duas produções cujo carácter atípico foi anteriormente assinalado. A análise da distribuição dos desempenhos sem essas produções revelou uma redução do número de classificações de Muito Bom em alguns indicadores, sem alterar as tendências gerais da diagnose. O domínio do tema, da organização formal, da paragrafação e do discurso valorativo manteve-se elevado, enquanto a pertinência dos argumentos continuou a apresentar uma distribuição menos uniforme. Na exemplificação, catorze das vinte e uma produções restantes situavam-se nos níveis Suficiente ou Insuficiente.

Esta tendência observou-se em D_01[4], D_21 e D_23. Em D_01, os dois parágrafos de desenvolvimento convergem na valorização da Natureza enquanto fonte de tranquilidade, redução do stresse e bem-estar[5]:

(1) D_01

> Em primeiro lugar, a natureza contribui para o bem-estar mental, estar em contacto com áreas verdes e calmas reduz o stress. [...]
>
> Além disso, em zonas rurais, o ar é mais puro, há menos ruído, e permite uma melhor qualidade de vida. [...]

O primeiro parágrafo incide sobre os efeitos do contacto com espaços verdes no equilíbrio psicológico. O segundo alarga essa valorização às condições próprias do meio rural, reunindo o ar puro e a ausência de ruído sob a ideia mais ampla de qualidade de vida. Apesar desta ampliação, os dois momentos permanecem muito próximos, uma vez que ambos sustentam a preferência pela Natureza através dos efeitos positivos que lhe são atribuídos sobre o bem-estar e a qualidade de vida. A progressão desenvolve, assim, diferentes dimensões de uma mesma linha argumentativa.

Em D_21, a defesa da realização pessoal na cidade assenta na diversidade de oportunidades educativas, profissionais e culturais. Atente-se nos dois parágrafos de desenvolvimento:

(2) D_21

> Em primeiro lugar a cidade oferece uma vasta leque de oportunidades de desenvolvimento. Nas cidades encontram-se mais universidades, empresas

[4] A letra D identifica a fase de diagnose e o número corresponde ao código atribuído a cada aluno, mantido ao longo do corpus.

[5] Os excertos foram transcritos fielmente, conservando-se a ortografia, a pontuação e a construção sintática das produções originais. As supressões encontram-se assinaladas por reticências entre parênteses retos.

inovadoras e instituições culturais e desportivas, promovendo um ambiente de continua aprendizagem. [...]

Noutro caso, um jovem que viva no campo, por mais que a conecção com a Natureza seja fundamental para o desenvolvimento pessoal, não é suficiente, nem consegue proporcionar tanta variedade, de ensino, de empregos e de culturas dificultando a concretização da realização pessoal.

O primeiro parágrafo associa a realização pessoal à diversidade de oportunidades existente na cidade. No segundo, a situação hipotética de um jovem residente no campo recupera esse mesmo critério a partir da perspetiva inversa, salientando a menor disponibilidade de oportunidades no meio rural. A mudança de cenário serve, assim, para corroborar o argumento inicial: a cidade favorece a realização pessoal pela amplitude da sua oferta educativa, profissional e cultural.

Em D_23, os marcadores “Em primeiro lugar” e “Em segundo lugar” conferem aos dois momentos de desenvolvimento a aparência de linhas argumentativas autónomas:

(3) D_23

Em primeiro lugar, a natureza favorece um estilo de vida mais tranquilo, longe da sobrecarga típica das cidades. Enquanto o ambiente da cidade é ruidoso, caótico e repleto de indivíduos egoístas e imorais, a natureza contrasta com isso tudo, sendo ela silenciosa, ao ponto de se ouvir o vento a agir sobre as árvores, ou então o correr de um reacho, e bela. Ou seja, ao contrário da cidade, a natureza é um lugar onde é possível comtemplar e relaxar, longe do stress problemático causado pela cidade.

Em segundo lugar, o ambiente descrito anteriormente e dado como silêncioso, relaxante e belo proporciona momentos de auto reflexão, permitindo que haja um maior autoconhecimento e consciência. É portanto esse motivo que leva tanta gente a escolher a natureza como destino para os seus retiros espirituais.

O primeiro parágrafo caracteriza a Natureza como um espaço de tranquilidade, por oposição ao ruído e à agitação da cidade. O segundo parágrafo depende diretamente da caracterização construída no primeiro, uma vez que apresenta a autorreflexão e o autoconhecimento como efeitos do silêncio e do repouso anteriormente atribuídos à Natureza. A progressão existe, mas os dois argumentos permanecem estreitamente dependentes: o segundo desenvolve uma consequência do primeiro, em vez de introduzir uma linha argumentativa claramente autónoma.

A leitura destas produções revelou um desfasamento entre a organização formal do texto e a progressão efetiva da argumentação. A delimitação dos parágrafos e a mobilização de marcadores discursivos mostravam que os alunos reconheciam a estrutura esperada para o género. No desenvolvimento, porém, os parágrafos correspondiam a diferentes desdobramentos de um mesmo argumento. Este desfasamento ajuda a compreender o contraste entre os resultados muito elevados registados na marcação dos parágrafos e a maior dispersão verificada na pertinência dos argumentos.

Uma segunda fragilidade residia na dificuldade de conferir às ideias uma função claramente reconhecível na sustentação da posição. Em D_11, D_16 e D_24, o desenvolvimento assume uma feição reflexiva ou descritiva: as ideias sucedem-se por associação conceptual, pela acumulação de vantagens e limitações ou pelo contraste entre a cidade e a Natureza. Embora pertinentes para o tema, nem sempre se encontra suficientemente explicitado o modo como contribuem para responder à questão da realização pessoal.

Em D_11, a produção assume uma feição predominantemente reflexiva. O texto parte do paradoxo entre a natureza social do ser humano e a solidão que pode ser experienciada num espaço densamente povoado:

(4) D_11

Partindo da premissa de que o homem busca e necessita do contato dos seres da mesma espécie, a cidade grande, demasiado povoada, seria sinônimo de ventura

> e satisfação. No entanto, a realidade foge desses parâmetros e revela uma face sombria que contrasta com a idealização, revelando uma irónica solidão mesmo num lugar cheio.
>
> O vazio não é pela ausência física de outros indivíduos, mas sim uma carência de propósito, afeto, e até mesmo conexão. É exatamente a busca por conexão com algo maior que convence muitas pessoas a mudarem-se para o interior, à procura de um maior contato com a natureza, um ritmo de vida mais lento onde é possível perceber o tempo em "slow motion", sem a pressa e agitação das grandes cidades [...]

O discente articula a natureza social do ser humano, o paradoxo da solidão entre a multidão e a procura de conexão através da Natureza. As ideias avançam por associação conceptual, e a posição adquire maior clareza apenas na conclusão, através da oposição entre a "solidão da cidade" e a "solitude da natureza". A produção revela, deste modo, a dificuldade de converter uma reflexão pertinente em argumentos delimitados e diretamente orientados para a posição defendida.

Em D_16, a linha argumentativa dilui-se na acumulação de considerações sobre os dois espaços. O aluno começa por questionar qual deles será "mais saudável para o ser humano", aborda a tranquilidade e o isolamento do campo e passa, depois, para o desenvolvimento científico, a criminalidade e os problemas sociais da cidade. As referências a Alberto Caeiro e a Álvaro de Campos acrescentam novas associações a uma exposição já extensa. A afirmação "não me decido entre o bucólico e o mundo de betão" exprime a opção por ponderar as vantagens e as limitações de ambos. Essa ponderação carece, contudo, de um critério que faça convergir as ideias numa posição sobre a realização pessoal. A reflexão assume, por isso, um percurso disperso, marcado pela sucessão de temas e por uma relação ténue com a questão proposta.

Em D_24, o desenvolvimento assenta sobretudo na caracterização contrastiva dos dois espaços:

> **(5) D_24**

> Por um lado, a cidade pode representar um espaço de movimento, onde cada arquitetura, cada modelo e peça demonstram a atualidade, a criatividade e as novas artes, tendo por base uma ideia de modernismo, de novo. [...]
>
> Por outro lado, [...] a aldeia pode representar a natureza, o horizonte, o céu azul e a simplicidade, onde cada elemento é belo por si, o que se reflete na forma de ser do indivíduo. [...]

A arquitetura, os modelos e as peças compõem a imagem de uma cidade moderna, enquanto as árvores, o vento, os pássaros e o pôr do sol, referidos no parágrafo seguinte, constroem a representação de uma aldeia tranquila. A argumentação apoia-se nesta enumeração de traços e na identificação de diferentes indivíduos com cada espaço. A relação entre essa identificação e a realização pessoal recebe, contudo, um desenvolvimento breve, pelo que a descrição prevalece sobre a fundamentação da posição.

Nos três textos, a reflexão sobre o tema produz um conjunto expressivo de ideias, mas a sua sucessão dilui a linha argumentativa. D_11 progride por associação conceptual, D_16 pela acumulação de vantagens e limitações e D_24 pela caracterização dos espaços. Estas ocorrências ilustram diferentes manifestações de uma dificuldade reconhecida no conjunto das produções: conferir às ideias uma função precisa na sustentação da posição defendida.

A exemplificação revelou-se o indicador com resultados mais frágeis da produção de diagnose. Apenas duas produções alcançaram o nível Muito Bom e sete o nível Bom, enquanto doze foram classificadas com Suficiente e duas com Insuficiente. As dificuldades oscilaram entre a ausência de exemplos e a mobilização de situações cuja relação com o argumento ou com a posição defendida recebia um desenvolvimento reduzido.

A ausência de exemplos é particularmente evidente em D_09 e D_12. Ambos os textos apresentam aspetos pertinentes da cidade e da Natureza, mas o desenvolvimento

constrói-se através da acumulação de características, vantagens e limitações. Observe-se a totalidade do desenvolvimento de D_12:

(6) D_12

A cidade, com a sua concentração de pessoas, as ideias e oportunidades surgem com maior facilidade, ajudando no desenvolvimento. A diversidade cultural, a oferta de emprego e o acesso facilitado a serviços, atraem mais pessoas para a vida urbana. No entanto, a cidade pode ser um ambiente stressante, onde a natureza é frequentemente deixada de lado.

Por outro lado, a natureza oferece um refúgio da agitação e do ritmo frenético da vida moderna. O contacto com a natureza, o ar puro e o silêncio, proporcionam paz e bem-estar, permitindo uma conexão com o nosso "eu" interior. Para quem valoriza a sustentabilidade e a harmonia com o meio ambiente, a vida mais próxima da natureza pode ser a escolha ideal. No entanto, nem todos se adaptam facilmente ao isolamento e à falta de algumas opções que o campo pode apresentar.

O primeiro parágrafo reúne benefícios e limitações da cidade; o segundo procede de modo equivalente em relação à Natureza. A diversidade cultural, a oferta de emprego, os serviços, o ar puro e o silêncio constituem características gerais dos dois espaços, apresentadas como fundamento para a posição assumida. O desenvolvimento encerra-se nessa caracterização, sem particularizar qualquer das ideias através de uma situação ou de um caso.

D_09 apresenta uma construção semelhante, assente na enumeração de benefícios atribuídos aos dois espaços:

(7) D_09

A cidade aparenta ser um lugar onde tudo é moderno, tecnologico e avançado. Oferece uma grande quantidade de caminhos profissionais que pode garantir uma maior sustentabilidade na vida. Além disso, o acesso à saúde é mais facilitado.

> Já viver na natureza encontramos um ambiente mais tranquilo, de maior segurança pois, existe um número inferior de pessoas que preferem a natureza comparando com a cidade e um custo de vida geralmente mais baixo. Para além disso, as pessoas têm contacto mais com a terra, onde se podem alimentar de forma mais saudável.

As oportunidades profissionais e o acesso aos cuidados de saúde fundamentam a valorização da cidade, enquanto a tranquilidade, a segurança, o menor custo de vida e o contacto com a terra sustentam a preferência pela Natureza. Também aqui o desenvolvimento termina na enumeração de benefícios, sem particularizar qualquer deles através de uma situação concreta. As duas produções permitem, assim, distinguir a apresentação de argumentos da sua exemplificação: os fatores suscetíveis de contribuir para a realização pessoal são identificados, mas permanece por concretizar o modo como essa influência se manifesta.

A presença de uma situação concreta também exigia que a sua relevância para o argumento fosse esclarecida. Em D_19, a preferência pela Natureza é associada à atenção ao meio envolvente e à liberdade de explorar um espaço menos previsível:

> **(8) D_19**
>
> Uma vez encontrei uma nascente escondida durante uma caminhada, e isso deu me uma sensação de descoberta que na cidade raramente tenho, porque lá tudo está marcado e previsto.

O episódio particulariza a sensação de descoberta proporcionada pela Natureza e estabelece um contraste com a previsibilidade atribuída à cidade. A relação entre essa experiência e a realização pessoal permanece, contudo, implícita: o texto descreve o efeito produzido, mas dedica pouca atenção ao significado que a descoberta adquire na sustentação da posição defendida. O caso mostra que a força argumentativa de uma situação concreta depende da clareza com que esta é relacionada com a ideia apresentada.

D_06 mostra que a exemplificação podia assumir graus distintos de desenvolvimento dentro da mesma produção. No primeiro momento, a ideia de que o contacto com a Natureza favorece a regulação do stresse é acompanhada por uma experiência pessoal delimitada:

(9) D_06

> Um exemplo disso aconteceu numa altura em que eu estava com muita pressão em cima por causa da escola mas só precisei ir dar uma volta à beira mar, ouvir as gaivotas e sentir a maresia, que fiquei mais calma e mais focada.
>
> [...] Coisas simples e pequenas, como ouvir os pássaros ou ver o céu limpo, fazem-me sentir mais ligada ao mundo e menos presa à pressão da cidade.

O passeio junto ao mar situa a experiência num contexto de pressão escolar, descreve a ação realizada e explicita os seus efeitos na tranquilidade e na concentração do discente. No segundo momento, ouvir os pássaros e observar o céu exemplificam as "coisas simples e pequenas" proporcionadas pelo contacto com a Natureza, embora correspondam a experiências habituais apresentadas de forma breve. A diferença entre os dois momentos reside na construção do primeiro como episódio: a pressão escolar fornece o contexto, o passeio constitui a experiência e a recuperação da calma e da concentração explicita o efeito sentido.

As produções classificadas com Muito Bom esclarecem, por contraste, as características de uma exemplificação mais conseguida. Em D_10, o argumento relativo às oportunidades educativas e profissionais da cidade é ilustrado através de um caso hipotético suficientemente circunstanciado:

(10) D_10

> Por exemplo, um estudante universitário de uma cidade tem acesso a estágios em empresas, laboratórios, bibliotecas e feiras de emprego regulares, que apoiam imenso a entrar no mercado de trabalho e a construir uma boa carreira.

O exemplo define um sujeito, identifica os recursos a que este pode aceder e explicita a contribuição desses recursos para a entrada no mercado de trabalho e para a construção de uma carreira. A situação concretiza, deste modo, o percurso que liga as oportunidades disponíveis na cidade à realização profissional.

Nos restantes indicadores, os resultados mantiveram-se globalmente positivos. Na organização das partes, oito produções alcançaram o nível Muito Bom, onze o nível Bom e quatro o nível Suficiente; na articulação interfrásica, sete obtiveram Muito Bom, treze Bom e três Suficiente. A adequação vocabular concentrou-se igualmente nos níveis superiores, com três classificações de Muito Bom, quinze de Bom e cinco de Suficiente. A correção ortográfica e sintática apresentou uma distribuição menos favorável: onze produções foram classificadas com Bom, onze com Suficiente e uma com Insuficiente. As incorreções observadas afetavam pontualmente a clareza do discurso, embora a correção ortográfica e sintática não constituísse o foco principal da intervenção.

Considerados em conjunto, os resultados revelaram um domínio global da configuração geral do texto de opinião e situaram as principais fragilidades na elaboração do conteúdo argumentativo. A diferenciação e o desenvolvimento dos argumentos e a escolha e articulação dos exemplos constituíram, por isso, os aspetos centrais a considerar na definição da intervenção.

3.2.1.2. Reflexão sobre os dados recolhidos

Os resultados da diagnose permitiram reconhecer um desfasamento entre o conhecimento da configuração geral do texto de opinião e a construção do seu conteúdo argumentativo. A maioria dos alunos delimitou os parágrafos, assumiu uma posição e encaminhou o texto para uma conclusão coerente, revelando uma apropriação segura da organização formal do género. A escrita argumentativa exigia, contudo, um trabalho de elaboração que se encontrava menos consolidado: selecionar ideias pertinentes, estabelecer relações entre elas e organizá-las em função da posição assumida. Algumas produções distribuíam por diferentes parágrafos os desdobramentos de um único argumento; outras reuniam ideias pertinentes, mas atribuíam-lhes uma função pouco

definida; a exemplificação oscilava entre a ausência, a generalidade e uma articulação breve com a posição defendida. As dificuldades concentravam-se, portanto, na diferenciação e no desenvolvimento dos argumentos e na escolha de exemplos capazes de os sustentar.

Esta distinção aproxima-se da identificada por Rodrigues e Silvano (2015, p. 493) em textos de alunos do 12.º ano: as autoras reconhecem a capacidade de estruturar o texto e de realizar operações de justificação e exemplificação, a par de dificuldades na elaboração do segmento argumentativo com argumentos e exemplos válidos. A correspondência reforça a pertinência de centrar a intervenção na construção do conteúdo, sem fazer depender a apreciação da qualidade argumentativa apenas da presença dos elementos formais do género.

As condições anteriormente descritas ajudam a enquadrar os resultados da diagnose. A frequência reduzida de produções extensas em sala de aula proporcionava aos alunos menos ocasiões para selecionar, hierarquizar e desenvolver as ideias numa sequência argumentativa completa. Esta circunstância oferece uma hipótese de leitura para o contraste entre o domínio da estrutura do género e a menor segurança revelada na construção do seu conteúdo.

A diagnose confirmou ainda uma diferença já pressentida durante a fase exploratória. Nas intervenções orais, os alunos discutiam as obras com interesse, levantavam questões e respondiam com facilidade a pontos de vista divergentes. Essa capacidade reflexiva surgia de forma menos nítida nos textos, nos quais as ideias permaneciam, por vezes, dispersas ou apenas enunciadas. A passagem da discussão oral para a escrita implicava, contudo, um trabalho de reorganização individual: recuperar as ideias construídas na interação, selecionar as que poderiam servir a posição assumida e integrá-las numa sequência compreensível para o leitor. A riqueza da reflexão coletiva constituía, assim, uma potencialidade da turma, cuja integração deliberada no processo de escrita poderia contribuir para o desenvolvimento dos textos.

Os resultados foram entendidos como indicadores do desempenho observado naquele momento. Uma única produção seria insuficiente para definir de forma estável a

competência escrita de cada aluno; a convergência com os primeiros textos analisados, com as observações da professora orientadora e com as perceções expressas pela turma conferiu, contudo, consistência ao diagnóstico. A informação recolhida oferecia, deste modo, uma base suficientemente sólida para delimitar a intervenção, ficando a compreensão inicial das dificuldades sujeita à revisão proporcionada pelos ciclos seguintes.

A escolha do debate nasceu do encontro entre essas dificuldades e as potencialidades reconhecidas na turma. A discussão de questões suscitadas pelas obras literárias poderia favorecer o confronto de perspetivas, a apreciação da pertinência dos argumentos e o alargamento do conjunto de exemplos disponíveis. A informação construída coletivamente seria depois retomada por cada aluno durante a planificação e a redação do texto de opinião. O debate foi concebido como uma etapa de preparação da escrita, durante a qual a participação oral permitiria reunir, confrontar e organizar argumentos, exemplos e perspetivas posteriormente disponíveis para a redação individual. O trabalho incidiria na diferenciação e no aprofundamento dos argumentos, bem como na escolha e na articulação de exemplos adequados à posição assumida. Os ciclos subsequentes permitiriam observar em que medida esta preparação oral e coletiva se refletiria na qualidade argumentativa das produções individuais.

3.2.2. Primeiro ciclo de investigação-ação

O primeiro ciclo de investigação-ação decorreu nos dias 10, 19 e 26 de março e 16 e 23 de abril de 2026, num total de cinco tempos letivos de 50 minutos, e inscreveu-se na unidade didática dedicada ao estudo do conto “George”, de Maria Judite de Carvalho. Concebido à luz dos resultados da diagnose, teve como principal finalidade observar em que medida a preparação e a realização de um debate poderiam favorecer a construção do conteúdo argumentativo de um texto de opinião, com particular incidência nos aspetos que se haviam revelado menos consolidados: a seleção, a diferenciação e o desenvolvimento dos argumentos e a escolha de exemplos adequados à posição defendida.

A intervenção estruturou-se em três momentos articulados: a elaboração de uma produção escrita anterior ao debate, acompanhada por uma primeira ficha de reflexão; a preparação e a realização da discussão oral; e a redação de uma produção posterior, seguida de nova reflexão. Ambas as produções foram precedidas por uma etapa de planificação. Os textos, as respetivas planificações, as respostas às fichas e os registos do diário da professora-investigadora constituíram o *corpus* de análise deste ciclo, possibilitando o cruzamento entre o desempenho escrito dos alunos e as perceções por eles expressas acerca das próprias dificuldades e do contributo do debate para a escrita. A escolha de "George" permitiu ainda articular a intervenção com o domínio da educação literária e explorar questões próximas da experiência e da realidade social dos alunos.

A calendarização do ciclo decorreu da necessidade de articular as atividades do projeto com a planificação da disciplina, as aulas de Preparação para o Exame Nacional de Português e a rotatividade das regências. Após o debate, realizado em 26 de março, a intervenção foi interrompida pela pausa letiva da Páscoa e retomada em 16 de abril. Este hiato temporal foi considerado na interpretação dos resultados, uma vez que impossibilitou a realização da segunda produção imediatamente após a discussão.

3.2.2.1. Desenvolvimento da prática letiva

A primeira aula do ciclo, realizada em 10 de março, destinou-se à planificação e à redação de um texto de opinião anterior ao debate, que constituiria o termo de comparação para a produção elaborada após a discussão oral, sem desconsiderar as diferenças entre os temas propostos. Para esta atividade, selecionou-se um enunciado retirado do Grupo III do exame nacional de Português de 2024, 2.ª fase (IAVE, 2024; cf. Anexo 2). Nesse momento, os alunos já tinham realizado, em aulas maioritariamente conduzidas pela professora orientadora, a leitura e o estudo de uma parte significativa de "George", dispondo, por isso, de elementos que lhes permitiam compreender a relação entre o conto e o enunciado proposto. Centrado na relação entre a felicidade, a simplicidade e a acumulação de bens, o tema foi apresentado por analogia com as vivências e as opções da protagonista, seguindo-se uma breve troca de impressões destinada a explorar essa aproximação e a clarificar a proposta de escrita. Antes da

redação individual, solicitou-se aos alunos que planificassem o texto, explicitando a posição a defender e selecionando os argumentos e exemplos a mobilizar, de modo a favorecer uma organização mais clara do conteúdo. Concluída a produção, preencheram a primeira ficha de reflexão, através da qual se procurou recolher as suas perceções acerca das dificuldades sentidas e das estratégias utilizadas ao longo do processo de escrita (cf. Apêndice 3).

A preparação do debate decorreu em 19 de março, em articulação com a leitura e a interpretação de "George". Uma vez que os alunos já tinham trabalhado as características do debate no âmbito da avaliação da expressão oral, procedeu-se apenas à sua revisão, recuperando-se os aspetos essenciais à organização e sustentação das intervenções. Pretendia-se, deste modo, reativar conhecimentos previamente adquiridos e assegurar a existência de referências comuns para o desenvolvimento da atividade.

A problematização do tema foi ampliada através do visionamento e comentário dos trailers de *Elementos Secretos* (2016), *Radioativo* (2019) e *A Candidata Perfeita* (2019). Os percursos femininos representados, situados em diferentes contextos históricos, sociais e culturais, foram utilizados para promover a reflexão sobre os obstáculos colocados à autonomia, ao reconhecimento e à participação das mulheres e para estabelecer relações com as escolhas e vivências da protagonista do conto. Esta passagem do texto literário para uma problemática social contemporânea conduziu à apresentação da proposição orientadora do debate: *A protagonista de "George" representa uma mulher condicionada por expectativas sociais que ainda hoje afetam a autonomia e os papéis desempenhados pelas mulheres na sociedade*. A turma foi então dividida em dois grupos, incumbidos de sustentar posições opostas, tendo os alunos iniciado a pesquisa e a seleção de argumentos e exemplos adequados à perspetiva atribuída. A opção por uma proposição controversa, sustentada por grupos com posições opostas, procurou favorecer a escuta e a apreciação dos argumentos contrários, articulando a natureza do problema debatido, descrita por Dolz et al. (2000, p. 44), com a reflexão sobre os fundamentos da posição defendida que Leitão (2012, pp. 26–27) associa ao confronto de perspetivas.

O debate realizou-se em 26 de março, mantendo-se a divisão da turma estabelecida durante a preparação. Cada grupo assumiu a defesa da posição que lhe fora atribuída, apresentando alternadamente os argumentos e exemplos previamente reunidos e respondendo às intervenções do grupo contrário. O confronto das diferentes perspetivas permitiu retomar as vivências de George e relacioná-las com a permanência ou a transformação das expectativas sociais associadas às mulheres. A discussão constituiu, assim, o momento central do ciclo, tendo sido concebida como uma oportunidade para a elaboração coletiva de um repertório de argumentos e exemplos que cada aluno poderia posteriormente selecionar e reorganizar na escrita, em função da posição assumida. O desenvolvimento da atividade, as formas de participação da turma e a dinâmica das interações argumentativas foram registados no diário da professora-investigadora e posteriormente retomados na análise e na interpretação dos resultados.

Após a interrupção letiva da Páscoa, a intervenção foi retomada em 16 de abril com a recuperação das posições, dos argumentos e dos exemplos apresentados no debate. Seguiu-se uma breve revisão da organização do texto de opinião, incidindo na explicitação do ponto de vista, na apresentação de argumentos acompanhados por exemplos e na formulação da conclusão. Foi então apresentada a nova proposta de escrita, centrada nos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade contemporânea, retirada do Grupo III do exame nacional de Português de 2012, 2.ª fase (Gabinete de Avaliação Educacional, 2012; cf. Anexo 3). A proximidade temática com a discussão anterior permitia aos alunos retomar as ideias nela mobilizadas. Na parte final da aula, iniciou-se a planificação individual do texto, com o registo da posição a defender e dos argumentos e exemplos selecionados para a sustentar.

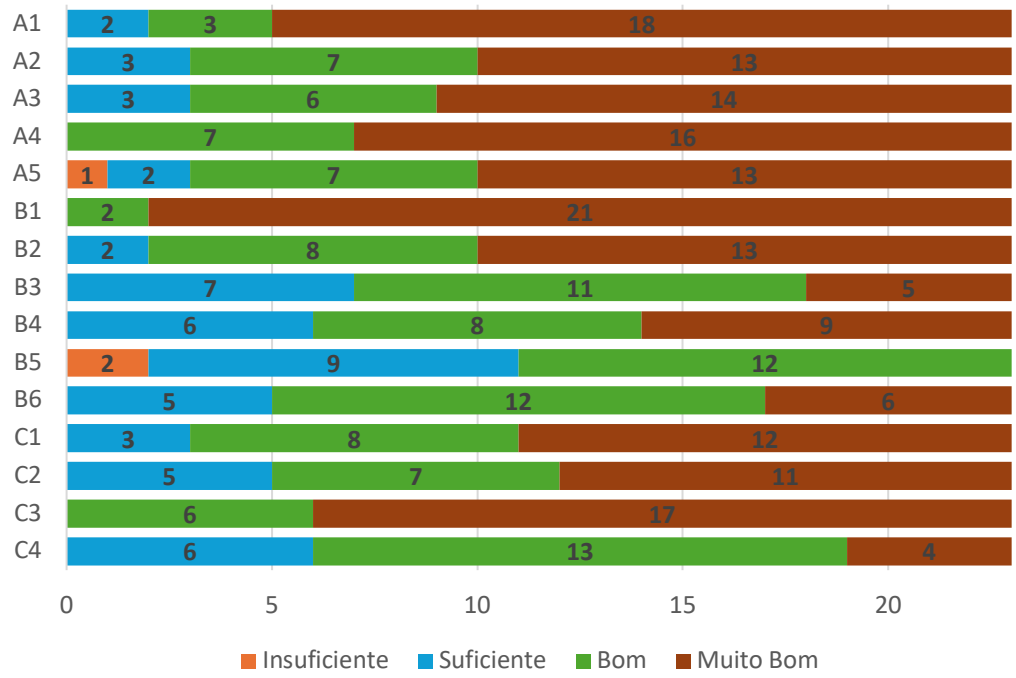
Na aula de 23 de abril, os alunos retomaram e concluíram a planificação iniciada na sessão anterior, a partir da qual redigiram individualmente o texto posterior ao debate. Terminada a produção, preencheram uma segunda ficha de reflexão, destinada a recolher as suas perceções acerca da influência da discussão oral no processo de escrita e dos aspetos que consideraram mais úteis, nomeadamente o contacto com argumentos, exemplos e diferentes perspetivas (cf. Apêndice 5). O confronto entre as

duas produções e o cruzamento dos dados obtidos com as respostas às fichas de reflexão sustentaram a análise apresentada na secção seguinte.

3.2.2.2. Apresentação e análise de dados

No primeiro ciclo, foram recolhidas vinte e três produções anteriores ao debate e vinte e duas posteriores. A comparação entre os dois momentos incidiu nos vinte e um alunos que realizaram ambas as tarefas, evitando que as diferenças observadas decorressem da alteração dos participantes considerados. Os gráficos relativos a cada momento mantiveram, por sua vez, o número efetivo de textos recolhidos. As produções foram analisadas através da grelha apresentada no subcapítulo relativo às técnicas de recolha e análise dos dados (cf. subcapítulo 3.1.2), constituída por quinze indicadores distribuídos por três parâmetros: género e formato textual, tema e pertinência da informação e organização e coesão textuais. Em cada indicador, os textos foram situados num dos quatro níveis de desempenho (Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom), posteriormente convertidos numa escala de zero a três pontos para possibilitar a comparação das médias obtidas nos dois momentos. A leitura dos resultados foi articulada com a análise das planificações, das respostas às fichas de reflexão e das observações registadas no diário da professora-investigadora. O cruzamento destas fontes permitiu caracterizar as diferenças entre os textos anteriores e posteriores ao debate e precisar os aspetos do desempenho em que se manifestaram. A distribuição dos resultados relativos à produção anterior ao debate encontra-se representada no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição das produções anteriores ao debate pelos níveis de desempenho em cada indicador (n = 23)



Fonte: elaboração própria.

A distribuição dos resultados confirmou, em termos gerais, as tendências identificadas na diagnose. A maioria dos alunos respeitou o tema, assumiu uma posição reconhecível e integrou no texto os elementos solicitados pelo enunciado. Os resultados relativos à explicitação do ponto de vista (A1), à presença dos argumentos e dos exemplos requeridos (A2 e A3), à produção de um discurso valorativo (A4) e à formulação da conclusão (A5) concentraram-se, de forma expressiva, nos níveis superiores. Destacaram-se a explicitação do ponto de vista, com dezoito produções no nível Muito Bom, e o discurso valorativo, em que todos os textos se situaram nos níveis Bom ou Muito Bom. Mantinha-se, assim, o domínio da configuração geral do texto de opinião anteriormente observado.

O desempenho revelou-se, contudo, menos homogéneo nos indicadores que avaliavam a qualidade da construção argumentativa. O respeito pelo tema (B1) e a pertinência dos argumentos (B2) apresentaram resultados globalmente elevados, enquanto o desenvolvimento e a diversidade dos argumentos (B3) revelaram maior dispersão entre

os níveis Muito Bom, Bom e Suficiente. Na exemplificação, a pertinência dos exemplos (B4) mostrou-se mais consolidada do que o seu desenvolvimento e diversidade (B5). Este último constituiu o indicador menos conseguido, uma vez que nenhuma produção alcançou o nível Muito Bom e onze se situaram nos níveis Suficiente ou Insuficiente. A articulação entre argumentos e exemplos (B6) concentrou-se maioritariamente no nível Bom, embora cinco produções permanecessem no nível Suficiente.

A organização formal apresentou, por sua vez, resultados globalmente positivos. A maioria das produções possuía partes proporcionadas e articuladas e revelava uma progressão compreensível, ainda que com diferentes graus de consistência. A organização dos parágrafos destacou-se como o indicador mais sólido deste parâmetro, com todas as produções situadas nos dois níveis superiores. A articulação entre as ideias apresentou maior variação e concentrou seis textos no nível Suficiente. Verificava-se, assim, que a delimitação formal dos parágrafos nem sempre correspondia a uma progressão argumentativa igualmente clara.

Considerados em conjunto, os resultados evidenciaram um desfasamento semelhante ao observado na diagnose. Os alunos reconheciam e integravam os componentes essenciais do texto de opinião, mas revelavam menor segurança na elaboração das relações entre eles. Em várias produções, os dois momentos do desenvolvimento retomavam aspetos próximos de uma mesma ideia, enquanto alguns exemplos permaneciam genéricos, eram brevemente explorados ou assumiam sobretudo uma função explicativa. As principais fragilidades incidiam, assim, na diferenciação e no aprofundamento dos argumentos, no desenvolvimento e na diversidade dos exemplos e, em algumas produções, na explicitação das relações entre esses elementos.

Os excertos seguintes permitem aprofundar esta leitura, tornando visíveis diferentes manifestações das tendências identificadas.[6]

[6] Mantiveram-se os critérios de transcrição indicados na análise da diagnose, preservando-se a ortografia, a pontuação e a construção sintática das produções originais.

(11) C1_A_06[7]

A meu ver, a nossa felicidade dependo muito do nosso estado de espirito, se estamos ou não acompanhados e com quem, se o tempo é propício a tal, etc.

A partir do momento em que a felicidade não vem dos bens materiais nós aprendemos a dar valar ao minimo, a ficarmos encantados com o pouco e a saborearmos a simplicidade do que nos rodeia.

Com bens materiais, a felicidade também pode existir, seja a viajar pelo mundo, conhecer novas culturas, comprar roupas novas, receber prendas, tudo isso pode trazer-me muita felicidade e bem estar.

(12) C1_A_12

Por um lado, há pessoas que acham que a felicidade é alcançada através da acumulação e riquezas, focando a sua vida na obtenção desses bens, sendo esse o foco de vida, muitas coisas ficarão para trás, como por exemplo, as relações interpessoais. Um indivíduo que escolhe a riqueza, no futuro, poderá acabar sozinho, isto é, como o objetivo foi alcançar essa riqueza em vez de dar importância em ter relações ao longo da vida, no fim não terá ninguém ao seu lado. [...] Mas será que vale a pena viver uma vida sem ninguém só para não ter de sofrer no fim?

Por outro lado, também existe quem saiba viver com simplicidade e desapego dos bens materiais, podendo focar a sua vida noutro tipo de coisas, nomeadamente as relações interpessoais. [...] Por exemplo, um casal rico que perde os filhos, de certeza que abdicaria de todas as suas riquezas, se fosse possível, só para os ter de volta e para mim isso também seria uma prioridade.

(13) C1_A_15

Em primeiro lugar, vejamos o exemplo do conto “George”, de Maria Judite de Carvalho. Neste conto estamos perante uma personagem “George”, uma pintora

[7] Nos códigos atribuídos às produções, C1 identifica o primeiro ciclo de intervenção, A ou P assinala, respetivamente, o momento anterior ou posterior ao debate, e o número final corresponde ao aluno.

bem-sucedida e desapegada de bens materiais. Ela vivia a sua vida sem se preocupar com ostentações e até mesmo com a riqueza que obtém. Apesar de tal acontecer, a personagem sente-se realizada e feliz.

Outro exemplo de alguém que acredita que viver na simplicidade é o objetivo primordial da vida é Ricardo Reis, o heterónimo de Fernando Pessoa. Para ele, o Epicurismo tinha um grande peso na sua vida, e isto nada mais é do que uma filosofia de vida que se baseia num ideal de sabedoria, segundo o qual a tranquilidade da alma, ou seja, a rejeição de prazeres como a riqueza, é o objetivo principal.

(14) C1_A_22

Por um lado os bens materiais dão uma felicidade não duradoura que geralmente nos engana, ostentação não trás o real sentido da palavra feliz, pois podemos ter tudo, dinheiro, carros, casas talvez até amigos, mas estes estão apenas por causa dos seus interesses pessoais [...]

Por outro lado mesmo que tivéssemos os bens materiais devemos preservar a relações com pessoas que realmente se importam contigo [...] pois eles vão estar aí mesmo que não tivessemos o dinheiro os bens materiais [...]

Em C1_A_06, a diversidade de ideias e de situações mobilizadas contrasta com o seu desenvolvimento breve. As circunstâncias associadas ao estado de espírito e à companhia, bem como as experiências simples, as viagens, as roupas e as prendas, são sobretudo enunciadas ou enumeradas, recebendo uma explicação reduzida acerca da forma como contribuem para a felicidade.

Em C1_A_12, os dois momentos argumentativos encontram-se adequadamente construídos e apoiados por exemplos pertinentes, mas desenvolvem, por contraste, a mesma ideia central. Tanto o indivíduo que privilegia a riqueza e acaba sozinho como o casal disposto a abdicar dos bens para recuperar os filhos sustentam a superioridade das relações afetivas sobre a riqueza. A reduzida diferenciação dos argumentos surge de forma mais acentuada em C1_A_22, associada a exemplos genéricos, pouco

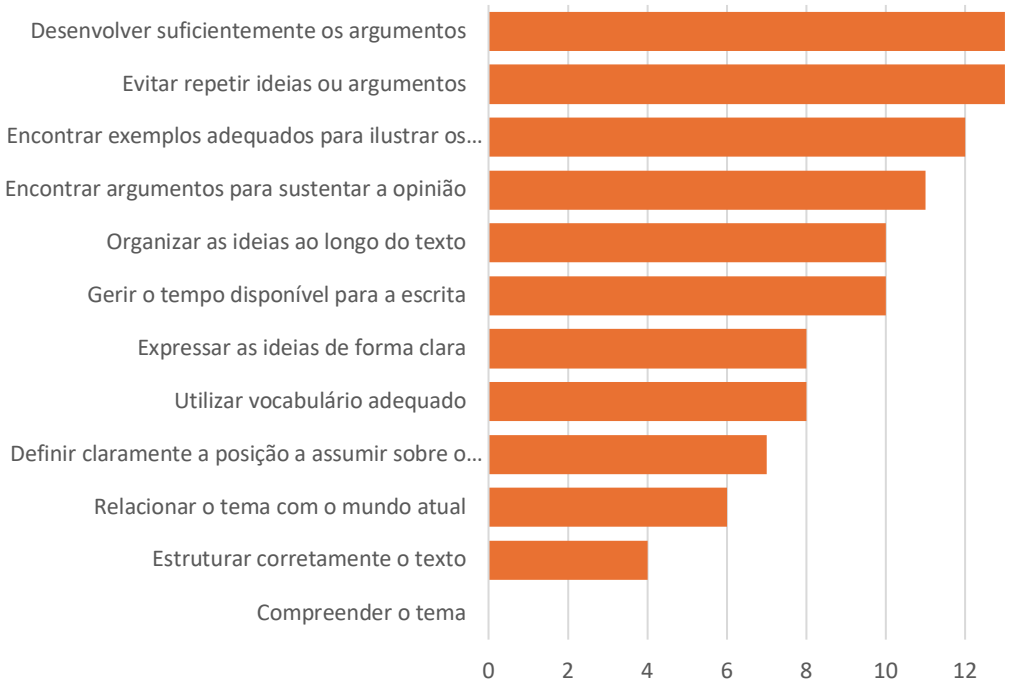
delimitados e próximos entre si. As reformulações, as repetições e a sobreposição das ideias dificultam ainda a progressão da informação e a explicitação das relações lógicas.

Em C1_A_15, a dificuldade em atribuir uma função precisa às informações mobilizadas assume uma configuração particular. O desenvolvimento organiza-se diretamente em torno das referências a George e a Ricardo Reis. Os dois exemplos são específicos e recebem alguma caracterização, mas os argumentos que deveriam ser ilustrados por essas referências permanecem implícitos. Ambos sustentam a mesma ideia, relativa à importância da simplicidade e do desapego material. A apresentação de George como uma personagem plenamente "realizada e feliz" assenta, contudo, numa leitura simplificadora do conto, reduzindo a adequação do exemplo à complexidade da personagem.

A análise qualitativa corroborou, deste modo, a leitura dos resultados representados no gráfico. As principais fragilidades concentravam-se no desenvolvimento do conteúdo argumentativo e na explicitação das relações estabelecidas entre os argumentos e os exemplos. A recorrência destas tendências reforçou a pertinência dos objetivos definidos para o primeiro ciclo, centrados na diferenciação e no aprofundamento dos argumentos, bem como na escolha e na articulação de exemplos adequados à posição assumida.

Os resultados da primeira ficha de reflexão, cuja distribuição integral se apresenta no Apêndice 4, corroboram a análise das produções. Os alunos revelaram uma compreensão generalizada da proposta e consideraram o tema acessível, situando as principais dificuldades no processo de construção do texto. No item 4 da ficha, dedicado às dificuldades sentidas durante a redação, o desenvolvimento dos argumentos e a necessidade de evitar a repetição de ideias ou argumentos foram os aspetos mais assinalados, ambos por treze alunos, como mostra o Gráfico 3. Seguiram-se a seleção de exemplos adequados, referida por doze, a identificação de argumentos, indicada por onze, e a organização das ideias, mencionada por dez. Estas perceções coincidem com as fragilidades observadas nas produções, sobretudo com o desenvolvimento superficial das ideias, a reduzida diferenciação dos argumentos e a articulação insuficiente dos exemplos com os argumentos apresentados.

Gráfico 3 - Dificuldades assinaladas pelos alunos na escrita anterior ao debate (n = 23) [8]



Fonte: elaboração própria.

As respostas aos itens dedicados à preparação da escrita permitem conhecer as estratégias que os alunos afirmaram ter utilizado. A maioria referiu ter pensado previamente nos argumentos; contudo, apenas quatro assinalaram a elaboração de um esquema ou de uma lista de ideias, e igual número indicou ter antecipado os exemplos. Quatro alunos afirmaram ter começado a escrever imediatamente. Quando questionados sobre o modo como encontraram conteúdo para o texto, os alunos mencionaram sobretudo experiências pessoais, situações do quotidiano e conhecimentos adquiridos nas aulas. Estas respostas sugerem que a preparação incidiu principalmente na procura de ideias e menos na sua organização num percurso argumentativo.

[8] A pergunta admitia a seleção de várias opções, pelo que as frequências apresentadas não são mutuamente exclusivas.

As planificações recolhidas oferecem uma perspetiva complementar sobre este processo. Dos quatro registos entregues, dois apresentavam uma organização detalhada das várias partes do texto, um antecipava os argumentos e os exemplos e outro reunia tópicos pouco desenvolvidos. O número reduzido de documentos e o carácter voluntário da sua entrega impedem a caracterização das práticas de planificação da turma, embora permitam reconhecer diferentes formas de preparar a redação, desde o levantamento de ideias até à organização prévia do texto.

A possível contribuição de uma discussão anterior à escrita, considerada no item 9, foi reconhecida por doze alunos e admitida por outros oito, enquanto três manifestaram uma opinião desfavorável. Nas justificações apresentadas, a discussão surge sobretudo como uma oportunidade para ampliar o conjunto de argumentos e exemplos disponíveis – "Mais argumentos e exemplos para utilizar" (R1_02); "A discussão prévia poderia ajudar a encontrar exemplos adequados para os argumentos" (R1_20) – e compreender ou explorar melhor o tema – "Acredito que o debate nos teria feito compreender melhor o tema e ajudado nos argumentos" (R1_07); "Se fosse discutido eu percebia melhor porque seria melhor explicado" (R1_18). O contacto com outras perspetivas assumia igualmente relevância: um discente reconheceu que "os colegas podem ter ideias que mudem a minha opinião ou que a complementem" (R1_14), enquanto outro aluno considerou que o seu texto poderia integrar "melhores ideias vindas dos meus colegas" (R1_16). As reservas manifestadas relacionavam-se com a possibilidade de a discussão gerar confusão, com a preferência pela construção autónoma das ideias e com a qualidade das intervenções dos colegas. Antes da realização do debate, predominava, assim, uma expectativa favorável quanto ao seu contributo para o alargamento do repertório individual de perspetivas, argumentos e exemplos. Estas expectativas constituem um ponto de referência para a análise das perceções recolhidas após o debate.

Na preparação do debate, os dois grupos pesquisaram, discutiram e selecionaram conjuntamente os argumentos e os exemplos destinados a sustentar a posição atribuída. O acompanhamento desta etapa permitiu observar um envolvimento equilibrado dos seus membros, concretizado através de tarefas distintas. No debate, as

intervenções alternaram entre as duas posições e incluíram a apresentação de argumentos previamente preparados, o seu desenvolvimento através de dados e exemplos e a formulação de respostas às ideias do grupo oposto. Embora a tomada pública da palavra se tenha concentrado com maior frequência nos mesmos alunos, as intervenções eram geralmente antecedidas por momentos de discussão no interior dos grupos. A participação abrangeu, assim, a exposição oral, a pesquisa, a apreciação das ideias e a preparação coletiva das respostas.

A análise do debate incidiu nos principais argumentos e contra-argumentos mobilizados em torno da proposição *A protagonista de "George" representa uma mulher condicionada por expectativas sociais que ainda hoje afetam a autonomia e os papéis desempenhados pelas mulheres na sociedade*. A partir dos registos da professora-investigadora, a Tabela 2 sistematiza os principais eixos da discussão e as posições desenvolvidas pelos dois grupos.[9]

Tabela 2 - Principais argumentos, contra-argumentos e exemplos mobilizados no debate do primeiro ciclo

Eixo de discussão	Argumentos favoráveis à proposição	Argumentos contrários e contra-argumentos
Maternidade e licença parental	A diferença na utilização das licenças parentais foi apresentada como um indício da permanência de uma distribuição desigual das responsabilidades de cuidado. Segundo os dados mobilizados, por cada 100 crianças nascidas, 96 mulheres usufruíam da licença parental, enquanto apenas 46 homens beneficiavam da licença	A maior utilização das licenças pelas mulheres foi relacionada com fatores biológicos, nomeadamente com a gravidez e a amamentação. A maternidade pode também constituir uma escolha pessoal ou uma prioridade, não existindo uma imposição legal para que as mulheres sejam mães.

[9] Os dados quantitativos apresentados na tabela reproduzem a informação mobilizada pelos alunos durante o debate. Uma vez que as fontes consultadas não foram explicitamente identificadas nas intervenções, estes valores são considerados enquanto elementos da argumentação produzida, não enquanto dados autonomamente validados no âmbito do estudo.

	correspondente. Esta diferença foi interpretada como uma manifestação da atribuição predominante à mulher do papel de cuidadora. Foi ainda referido que a maternidade, ou a possibilidade de uma futura maternidade, pode constituir um fator de discriminação no contexto laboral, levando algumas entidades empregadoras a preterir mulheres na contratação ou na promoção devido à eventual necessidade de se ausentarem para cuidar dos filhos.	
Expectativas sociais associadas à mulher	Em alguns contextos, as mulheres continuam a ser vistas principalmente como procriadoras, sem que lhes sejam reconhecidos papéis sociais para além da maternidade. Foi igualmente referido que as mulheres que não desejam ter filhos continuam a ser consideradas egoístas e sujeitas a pressão social.	Na maioria dos países, as mulheres possuem atualmente o direito de escolher entre a maternidade, a carreira profissional ou a conciliação de ambas.
Persistência das desigualdades em diferentes contextos	A diminuição das desigualdades em Portugal, enquanto país desenvolvido, não permite concluir que estas tenham desaparecido globalmente. Foram referidas pelos alunos formas mais acentuadas de desigualdade em alguns países	A existência de situações de desigualdade em determinados países ou contextos não deve ser generalizada às experiências de todas as mulheres.

	por eles identificados como árabes ou islâmicos. A existência dessas situações foi apresentada como demonstração da permanência do problema.	
Trabalho, remuneração e progressão profissional	Um estudo realizado com oitocentos trabalhadores indicava que 61% das mulheres reconheciam a existência de barreiras laborais relacionadas com o género e que 58% consideravam esse fator penalizador. Foram ainda apresentados dados segundo os quais mais de metade das mulheres encontrava obstáculos na progressão profissional. No setor da saúde, apesar de as mulheres representarem 65% da força laboral, ocupavam menos de 40% dos cargos de liderança. Estes dados foram mobilizados para sustentar que a igualdade de direitos não elimina as diferenças nos obstáculos enfrentados por homens e mulheres ao longo do percurso profissional.	A presença de mulheres em posições empresariais e políticas de destaque foi apresentada como demonstração de que estas podem alcançar cargos superiores. Foram mobilizados os exemplos de Ursula von der Leyen, de Cláudia Azevedo, presidente executiva da Sonae, e da atual ministra da Saúde, Ana Paula Martins.
Trabalho doméstico e familiar	As mulheres acumulam frequentemente a atividade profissional com as responsabilidades domésticas e de cuidado. Esta dupla jornada cria obstáculos adicionais à progressão na carreira. Foi defendido que uma mulher pode	A distribuição das tarefas domésticas depende das escolhas realizadas no interior do casal, embora se tenha reconhecido a possível influência das expectativas sociais.

	alcançar uma posição de topo, mas que o percurso necessário para o fazer pode envolver obstáculos e esforços diferentes dos habitualmente enfrentados pelos homens.	
Desigualdade salarial	Foram mobilizados dados segundo os quais, em novembro de 2025, 58,7% das mulheres trabalhadoras – perto de um milhão e duzentas mil – recebiam, no máximo, 1000 euros de salário base bruto. Entre estas, 411 mil auferiam o salário mínimo nacional. Foram ainda apresentados dados relativos ao rendimento salarial médio mensal líquido das mulheres, que, no quarto trimestre de 2025, se situava em 1214 euros, menos 205 euros do que o dos homens. Foi também defendido durante o debate que mulheres e homens podiam receber remunerações diferentes pelo desempenho das mesmas funções.	Não foi apresentado um contra-argumento específico pelo grupo que se opunha à proposição.
Profissões associadas ao género	A associação social de determinadas profissões a homens ou a mulheres foi apresentada como uma forma de condicionamento das escolhas e do acesso a algumas atividades, mesmo quando não existem impedimentos legais. Foram dados como exemplos o ensino,	A escolha da profissão foi atribuída sobretudo à decisão individual. Foi ainda defendido que as diferenças físicas entre homens e mulheres podem conferir vantagens no exercício de determinadas atividades profissionais.

	estereotipicamente associado às mulheres, e a polícia de intervenção, associada aos homens.	
Violência e denúncia	O maior número de queixas e de ocorrências registadas relativas a violência doméstica e sexual foi apresentado como manifestação da desigualdade e da maior vulnerabilidade das mulheres. Perante a possibilidade de existirem vítimas masculinas que não denunciam as agressões, defendeu-se que os homens também dispõem da liberdade de apresentar queixa e que o menor número de denúncias poderia corresponder a uma menor incidência. Admitiu-se, ainda assim, que alguns homens poderiam não denunciar as agressões por receio de não serem acreditados, sem que isso anulasse a maior incidência da violência sobre as mulheres.	O número de denúncias não permite determinar diretamente a incidência da violência, uma vez que um maior registo de casos pode resultar de uma maior apresentação de queixas. Os homens também podem ser vítimas e enfrentar obstáculos específicos à denúncia. Foi igualmente referido o reforço do apoio social prestado às mulheres que denunciam situações de abuso, assédio ou violência de género.

Fonte: elaboração própria, a partir dos argumentos, dados e exemplos mobilizados pelos alunos durante o debate.

A sistematização apresentada permite reconhecer diferentes formas de interação argumentativa. Em alguns momentos, os grupos limitaram-se a expor as posições previamente preparadas; noutros, retomaram as intervenções do grupo oposto, introduzindo objeções, explicações alternativas ou exemplos que permitiram questionar ou restringir o alcance dos argumentos apresentados. A alternância entre estas formas

de participação conferiu ao debate uma dinâmica variável, na qual a exposição das ideias coexistiu com momentos de confronto e reformulação.

A professora-investigadora e a professora orientadora intervieram pontualmente na condução da atividade, sobretudo quando se tornou necessário recentrar a discussão na proposição, esclarecer algumas formulações ou chamar a atenção para o alcance dos dados mobilizados. Esta mediação contribuiu para manter a progressão do debate e para promover uma apreciação mais rigorosa da relação entre os argumentos, os exemplos e a posição defendida.

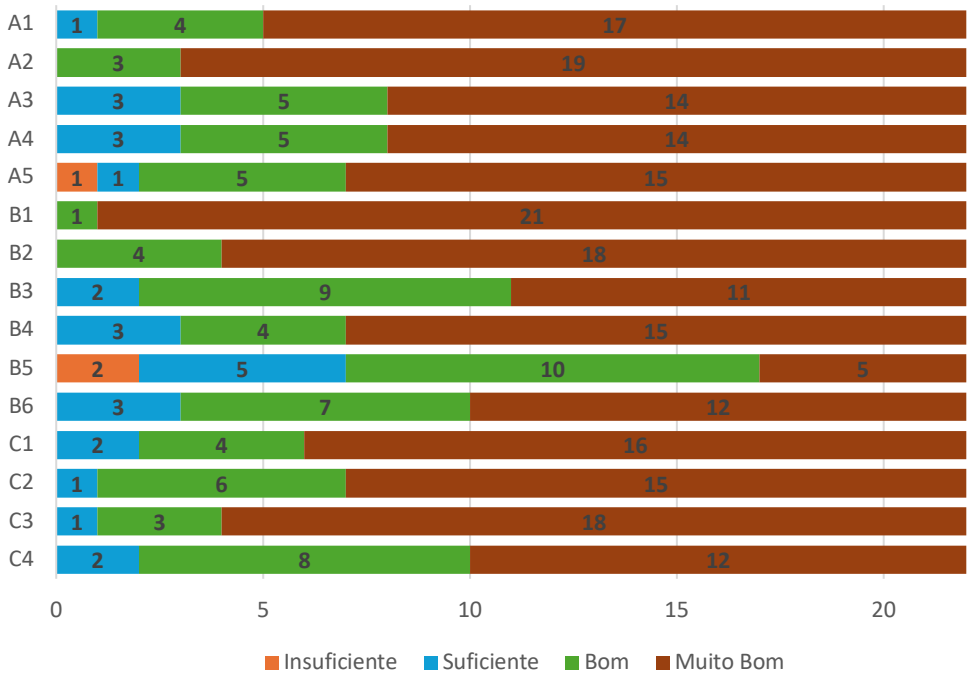
O debate possibilitou, deste modo, a construção de um repertório coletivo diversificado de argumentos, contra-argumentos e exemplos. A análise das produções posteriores permitirá observar em que medida esse conteúdo foi selecionado, organizado e integrado individualmente pelos alunos.

O intervalo entre a realização do debate, em 26 de março, e a continuação da intervenção, em 16 de abril, motivado pela interrupção letiva da Páscoa, tornou necessária a recuperação do trabalho anteriormente desenvolvido. Os principais argumentos e exemplos mobilizados pelos dois grupos foram, por isso, retomados coletivamente, de modo a reconstituir as linhas de discussão e a disponibilizá-las para a escrita individual. Seguiu-se uma revisão do texto de opinião, destinada a confirmar o conhecimento das suas características e da sua organização. Foram recordadas a explicitação do ponto de vista, a apresentação de argumentos distintos e de exemplos significativos, a produção de um discurso valorativo e a formulação de uma conclusão adequada, bem como a necessidade de assegurar a progressão e a articulação das ideias.

Nesta retoma, atribuiu-se particular atenção à planificação, atendendo aos indícios de um recurso pouco sistemático a esta etapa, identificados nas respostas à primeira ficha de reflexão e nos registos recolhidos antes do debate. Esta orientação correspondia à necessidade de distinguir a reunião coletiva de ideias do trabalho de lhes atribuir uma função no texto. Na conceção de Flower e Hayes (1981, p. 372), planificar envolve gerar e organizar conteúdo, bem como definir objetivos; no caso da escrita argumentativa,

Rodrigues (2020, p. 298) situa a discussão entre as atividades que podem apoiar essa elaboração anterior à redação. A planificação foi apresentada como um momento de seleção e organização da informação, no qual os alunos deveriam definir a posição a assumir, diferenciar os argumentos, associar-lhes exemplos pertinentes e prever a estrutura do texto. Em seguida, apresentou-se a proposta do Grupo III do exame nacional de Português de 2012, 2.ª fase, que solicitava uma reflexão sobre os papéis desempenhados por homens e mulheres na atualidade, fundamentada em, pelo menos, dois argumentos, cada um ilustrado por um exemplo significativo. Os alunos iniciaram a planificação na aula de 16 de abril e concluíram-na antes da redação individual, realizada em 23 de abril. Foram recolhidas vinte e duas produções, cuja distribuição pelos níveis de desempenho se encontra representada no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Distribuição das produções posteriores ao debate pelos níveis de desempenho em cada indicador (n = 22)



Fonte: elaboração própria.

Os resultados concentraram-se maioritariamente nos níveis Bom e Muito Bom. Na explicitação do ponto de vista (A1), vinte e uma das vinte e duas produções situaram-se

nesses níveis, enquanto a presença dos argumentos requeridos (A2) registou dezanove resultados de Muito Bom e três de Bom. Também a formulação da conclusão (A5) apresentou uma concentração nos níveis superiores, apesar de dois textos se terem situado nos níveis Suficiente e Insuficiente. Na organização dos parágrafos (C3), vinte e uma produções alcançaram os níveis Bom ou Muito Bom. Estes resultados evidenciam a manutenção de um domínio generalizado da configuração do texto de opinião.

Nos indicadores relativos ao conteúdo, o respeito pelo tema (B1) apresentou os resultados mais elevados, com vinte e uma produções no nível Muito Bom e uma no nível Bom. A pertinência dos argumentos (B2) concentrou-se igualmente nos dois níveis superiores. No seu desenvolvimento e diversidade (B3), vinte textos alcançaram os níveis Bom ou Muito Bom e dois situaram-se no nível Suficiente, revelando que a maioria organizou o desenvolvimento a partir de linhas argumentativas distintas e relacionadas com a posição assumida.

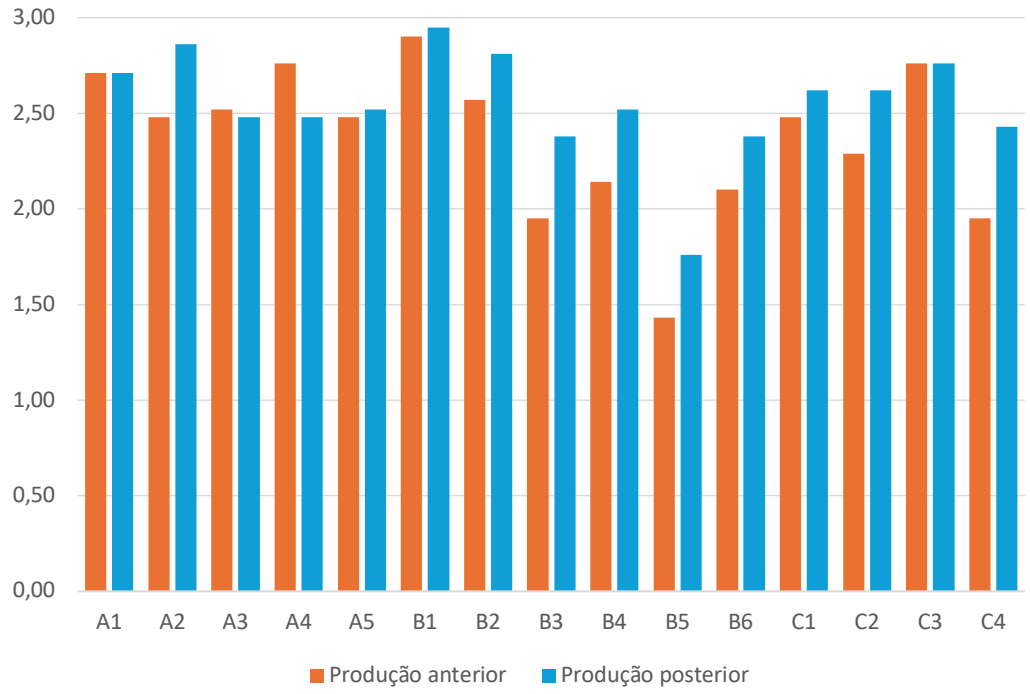
A exemplificação apresentou maior dispersão. Embora a pertinência dos exemplos (B4) se tenha concentrado nos níveis superiores, o seu desenvolvimento e diversidade (B5) constituíram o indicador menos conseguido: cinco produções alcançaram o nível Muito Bom, dez o nível Bom, cinco o Suficiente e duas o Insuficiente. A articulação entre argumentos e exemplos (B6) apresentou doze resultados de Muito Bom, sete de Bom e três de Suficiente. A presença generalizada de exemplos pertinentes coexistiu, assim, com diferentes graus de desenvolvimento, diversidade e explicitação da sua relação com os argumentos.

Foram recolhidas quinze planificações relativas à produção posterior ao debate, correspondentes a parte dos vinte e dois textos avaliados. Os registos oferecem informação complementar sobre a forma como esses alunos prepararam a escrita. Em doze planificações, era possível reconhecer pelo menos duas linhas de desenvolvimento, geralmente organizadas em torno das alterações verificadas nos papéis profissionais, familiares, educativos ou sociais de homens e mulheres. A antecipação dos exemplos revelou-se menos sistemática: alguns alunos registaram referências concretas, como as licenças parentais, a presença das mulheres em cargos políticos e profissionais, a desigualdade salarial ou a distribuição das tarefas domésticas,

enquanto outros se limitaram a assinalar a necessidade de apresentar um exemplo, sem o identificar. As planificações sugerem, assim, uma atenção generalizada à diferenciação do conteúdo argumentativo e revelam diferentes graus de explicitação da relação entre os argumentos e os exemplos.

Para comparar o desempenho dos mesmos participantes, a análise incidiu nos vinte e um alunos que realizaram ambas as produções. O Gráfico 5 apresenta as médias obtidas por este grupo em cada indicador, antes e depois do debate.

Gráfico 5 - Comparação das médias por indicador nas produções anteriores e posteriores ao debate (n = 21)



Fonte: elaboração própria.

A média conjunta dos quinze indicadores aumentou de 2,37 pontos na produção anterior para 2,55 na produção posterior ao debate. Dos quinze indicadores analisados, onze registaram uma subida, dois mantiveram o valor e dois apresentaram uma descida. As alterações concentraram-se sobretudo em dimensões relacionadas com a construção e a organização do conteúdo argumentativo.

As subidas mais acentuadas verificaram-se na articulação interfrásica (C4), com um aumento de 0,48 pontos, e no desenvolvimento e na diversidade dos argumentos (B3), com 0,43. Seguiram-se a presença dos argumentos requeridos (A2) e a pertinência dos exemplos (B4), ambas com uma subida de 0,38 pontos, bem como o desenvolvimento e a diversidade dos exemplos (B5) e a progressão da informação (C2), com 0,33. Registaram-se ainda melhorias na articulação entre argumentos e exemplos (B6), com 0,29 pontos, e na pertinência dos argumentos (B2), com 0,24. As diferenças mais expressivas incidiram sobre algumas das fragilidades identificadas na produção anterior, designadamente a diferenciação das linhas argumentativas, o aprofundamento das ideias e a articulação dos exemplos com os argumentos apresentados.

A explicitação do ponto de vista (A1) e a organização em parágrafos (C3) mantiveram médias idênticas nos dois momentos, respetivamente de 2,71 e 2,76 pontos. Esta estabilidade é coerente com o domínio da configuração geral do texto de opinião já observado na diagnose e na produção anterior ao debate. O respeito pelo tema (B1), a formulação da conclusão (A5) e a estrutura e proporcionalidade do texto (C1) registaram aumentos ligeiros, num quadro em que os valores iniciais eram já elevados.

As duas descidas ocorreram na presença dos exemplos requeridos (A3), cuja média passou de 2,52 para 2,48 pontos, e na utilização de um discurso valorativo (A4), que passou de 2,76 para 2,48. A variação residual registada em A3 contrasta com a evolução positiva da pertinência, do desenvolvimento e da articulação dos exemplos, indicando que a melhoria incidiu sobretudo na qualidade da exemplificação. A descida mais expressiva em A4 mostra, por sua vez, que o desenvolvimento da organização argumentativa foi acompanhado por variações distintas nas restantes características do género.

Entre as duas produções, o trabalho integrou o debate, a sistematização dos argumentos e exemplos nele apresentados, a revisão da estrutura do texto de opinião e uma valorização explícita da planificação, estratégia que os dados da primeira ficha de reflexão mostravam ser pouco habitual entre os alunos. As diferenças observadas devem, portanto, ser interpretadas à luz do conjunto da intervenção. A análise qualitativa das produções, articulada com as planificações, os registos do debate e as

respostas às fichas de reflexão, permitirá compreender como estas alterações se manifestaram nos percursos individuais e observar em que medida os argumentos e exemplos antecipados na preparação foram selecionados, reorganizados e desenvolvidos na escrita.

A evolução das médias correspondeu a percursos individuais distintos. Entre os vinte e um alunos considerados na comparação direta, quinze aumentaram a pontuação global, um manteve-a e cinco obtiveram um resultado inferior na produção posterior. A análise qualitativa retomou três dos percursos anteriormente mobilizados – C1_A_06, C1_A_15 e C1_A_22 – nos quais se observaram diferentes formas de progressão. Acrescentou-se C1_A_05, representativo de um percurso de descida.

Em C1_A_06, as ideias sucediam-se predominantemente por acumulação, através da enumeração de circunstâncias associadas à felicidade. Na produção posterior, o discente organizou o desenvolvimento em duas linhas argumentativas delimitadas: a presença das mulheres nos domínios profissional e académico e a participação dos homens na vida familiar.

(15) C1_P_06

> Em primeiro lugar, é evidente que a mulher conquistou um lugar de destaque no mundo do trabalho e da educação. Hoje as mulheres têm acesso às mesmas oportunidades académicas e profissionais que os homens, podendo seguir qualquer carreira. Um exemplo disso é a presença feminina em áreas como a engenharia, a medicina ou a política, setores que anteriormente eram dominados exclusivamente por homens. Esta evolução demonstra que a capacidade e a competência não dependem do género.
>
> Em último lugar, os homens têm vindo a assumir um papel mais ativo na vida familiar. Atualmente, muitos pais participam na educação dos filhos e colaboram nas tarefas domésticas, contribuindo para uma maior partilha de responsabilidades dentro de casa. Por exemplo, é cada vez mais comum observar homens que tiram licença parental para acompanhar o crescimento dos filhos. Esta atitude favorece relações familiares mais equilibradas e saudáveis.

O primeiro parágrafo relaciona a ampliação das oportunidades académicas e profissionais das mulheres com a sua presença em áreas anteriormente associadas aos homens; o segundo centra-se na participação masculina na vida familiar, recorrendo à licença parental como manifestação dessa mudança. Em ambos, o exemplo integra-se na respetiva linha argumentativa e é seguido pela explicitação do seu significado. Esta organização em dois blocos autónomos e complementares refletiu-se na subida de 37 para 44 pontos. O desenvolvimento dos argumentos (B3), a articulação entre argumentos e exemplos (B6) e a coesão interfrásica (C4) passaram de Bom para Muito Bom, enquanto o desenvolvimento e a diversidade dos exemplos (B5) evoluíram de Suficiente para Bom.

A transformação mais acentuada verificou-se em C1_A_15, cuja pontuação aumentou de 31 para 45 pontos. Na produção anterior, as referências a George e a Ricardo Reis ocupavam o lugar dos argumentos que deveriam sustentar a posição e ilustravam a mesma ideia, relativa à simplicidade e ao desapego material. Na produção posterior, o desenvolvimento passou a assentar em dois argumentos distintos: a crescente participação das mulheres nos domínios profissional e político e a alteração da distribuição das responsabilidades familiares.

(16) C1_P_15

> Primeiramente é importante ressaltar que até há poucos anos atrás, a mulher era vista como sendo dona de casa e alguém que não teria capacidades para liderar, nem atingir cargos de maior importância no mundo do trabalho. Nos tempos de hoje esse tipo de mentalidade é facilmente refutado quando olhamos para o exemplo de Ursula van der Leyen, a presidente da comissão Europeia, uma mulher num cargo de excelência. Temos também outros exemplos, mais gerais, que são o facto de as mulheres constituírem 33 a 37% dos deputados da Assembleia da República em Portugal [...]
>
> Para além disso, a nível familiar, houve também um avanço relativamente aos papéis desempenhados pelo homem e pela mulher. O facto de hoje em dia haver não só licenças de maternidade, mas também de paternidade acaba por retirar

> um pouco um peso de cima das mulheres pois agora a responsabilidade de tomar conta dos filhos é dividida pela mãe e pelo pai [...]

O primeiro argumento é concretizado através da referência a Ursula von der Leyen e dos dados relativos à representação parlamentar; o segundo recorre à licença de paternidade para exemplificar a alteração da distribuição das responsabilidades familiares. A planificação já antecipava os cargos de poder, a presidente da Comissão Europeia e as licenças parentais, mostrando a seleção prévia das duas linhas desenvolvidas no texto. A presença dos argumentos requeridos (A2), o seu desenvolvimento e diversidade (B3) e a pertinência dos exemplos (B4) passaram de Suficiente para Muito Bom. O desenvolvimento dos exemplos (B5), a articulação entre argumentos e exemplos (B6) e a articulação interfrásica (C4) alcançaram igualmente o nível Muito Bom.

Os conteúdos mobilizados por C1_P_15 correspondem a duas linhas sistematizadas a partir do debate: o acesso das mulheres a posições de responsabilidade e a distribuição das licenças parentais. Esta correspondência evidencia a seleção e a reorganização, na escrita individual, do repertório trabalhado ao longo da intervenção. As respostas do discente às fichas de reflexão reforçam esta leitura. Na primeira ficha, R1_15 manifestara preferência pela construção autónoma das ideias: “Prefiro ser eu a pensar nas ideias que vou apresentar (é um exercício que me ajuda a desenvolver capacidades)”. Na segunda, destacou a pesquisa realizada durante a preparação do debate como meio de encontrar exemplos significativos e valorizou a escuta da posição contrária para alcançar uma compreensão mais ampla do tema (R2_15): “Para nos prepararmos para debater é necessário que previamente pesquisemos argumentos que defendem a nossa posição, o que ajuda a que tenhamos exemplos significativos ao redigir um texto de opinião sobre o tema”. O seu percurso articula, assim, a melhoria do desempenho escrito com uma alteração na perceção acerca da utilidade da preparação e do confronto de perspetivas.

A diferenciação dos argumentos tornou-se igualmente mais clara em C1_P_22. Na produção anterior, os dois momentos de desenvolvimento retomavam, através de formulações próximas, o valor das relações desinteressadas. Na produção posterior, o

discente organizou o conteúdo em torno do acesso das mulheres ao ensino superior e a áreas profissionais anteriormente reservadas aos homens e da maior participação masculina na vida familiar.

(17) C1_P_22

> Porém hoje em dia já podemos ver a emancipação da mulher e o acesso ao ensino superior o que era extremamente inaceitável no passado. Por exemplo já podemos ver muitas mulheres em áreas ou cargos considerados para homem como ser ceo, policial, entre outros, isso mostra que estamos a evoluir positivamente.
>
> E também a abulição parcial do conceito do provedor, onde só o homem devia trabalhar e não tinha direito de ficar com os filhos ou com a família, o governo permite que o pai tire uma licença a paternidade, o que lhe da mais tempo livre para ficar com os filhos e consequentemente com a familia.

A planificação antecipava as duas linhas argumentativas e os respetivos exemplos: o acesso a profissões tradicionalmente masculinas e a licença de paternidade. Embora o primeiro exemplo conserve uma configuração parcialmente enumerativa, o segundo estabelece uma relação mais explícita com a transformação analisada. A pontuação aumentou de 26 para 40 pontos: a presença dos argumentos requeridos (A2) e a pertinência dos exemplos (B4) passaram de Bom para Muito Bom; o desenvolvimento e a diversidade dos argumentos (B3), de Suficiente para Bom; e a articulação entre argumentos e exemplos (B6), de Suficiente para Muito Bom. A progressão incidiu, portanto, na autonomização das linhas argumentativas e na integração funcional dos exemplos.

Os resultados individuais incluem também percursos de sentido diferente. C1_A_05 obtivera 43 pontos na produção anterior, caracterizada por dois argumentos distintos e desenvolvidos, acompanhados por exemplos pertinentes e articulados com as ideias

apresentadas[10]. Na produção posterior, classificada com 30 pontos, o aluno manteve uma posição explícita, um discurso valorativo e uma articulação interfrásica consistente. A descida concentrou-se na construção e na exemplificação do conteúdo argumentativo.

(18) C1_P_05

> É preciso entender que a divisão tradicional de papéis não aconteceu por acaso, mas como uma resposta prática e evolutiva para organizar a sociedade. Ao longo do tempo, a especialização de tarefas permitiu uma eficiência que, em muitos casos, ainda é melhor do que a ideia atual de que todos podem fazer tudo. Quando se questiona a ordem estabelecida, muitas vezes ignora-se que a desvalorização da mulher no trabalho ou em cargos de liderança é, frequentemente, um reflexo de prioridades biológicas e sociais. A mulher, como base da família e da educação dos filhos, tem uma função que, embora não seja tão visível nas estatísticas económicas, é o alicerce sobre o qual a sociedade se sustenta.
>
> Tentar fazer com que homens e mulheres sejam iguais em tudo é ignorar as diferenças naturais que definem a nossa espécie. Ao forçar uma igualdade artificial, o que acontece é a desestabilização das famílias e um aumento do stress na sociedade.

As duas ideias argumentativas – a especialização das tarefas como forma de organização social e o papel familiar e educativo da mulher como fundamento da estabilidade coletiva – relacionam-se diretamente com o tema, mas convergem na defesa da divisão tradicional dos papéis. A sua sustentação recorre a referências gerais ao trabalho, à liderança, à família e às diferenças naturais entre homens e mulheres, cuja capacidade demonstrativa é reduzida pela ausência de casos ou situações concretas. A planificação

[10] C1_A_05: Por exemplo, alguém que acha que a sua felicidade depende de ter o último modelo de telemóvel terá uma satisfação curta, seguida de frustração quando um novo produto for lançado. Por outro lado, alguém que valoriza experiências simples, como um passeio na natureza ou uma boa conversa, encontra contentamento em coisas que não acabam e não dependem de dinheiro.

já antecipava esta proximidade ao registar que “a mulher é a base da família” e que “a mulher tem funções diferentes”, sem prever exemplos específicos.

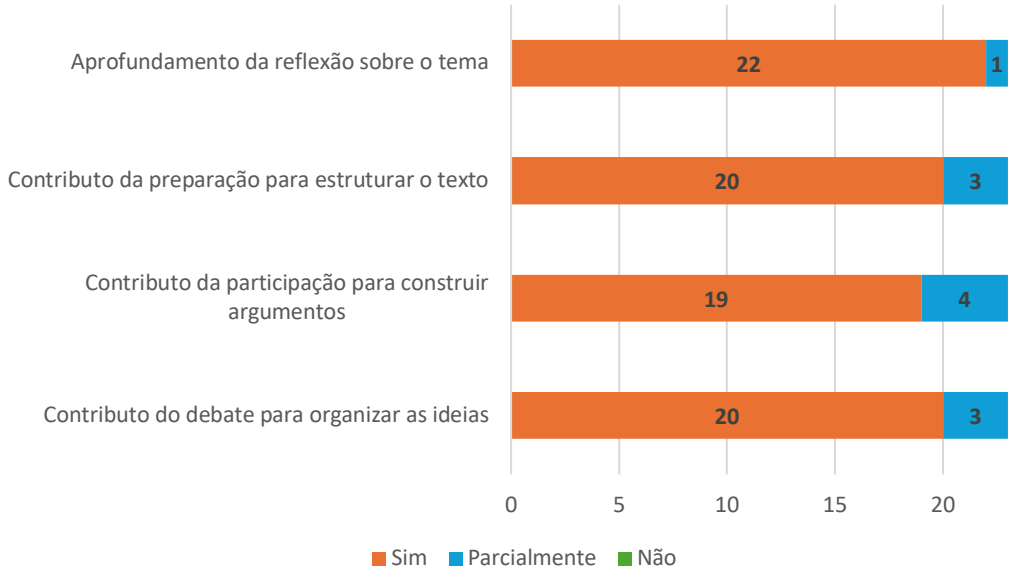
Entre as duas produções, a presença dos argumentos requeridos (A2), a sua pertinência (B2) e o seu desenvolvimento e diversidade (B3) passaram de Muito Bom para Bom. A presença dos exemplos (A3) evoluiu de Bom para Suficiente, a sua pertinência (B4), de Muito Bom para Suficiente, o seu desenvolvimento e diversidade (B5), de Bom para Insuficiente, e a articulação entre argumentos e exemplos (B6), de Muito Bom para Suficiente. A descida de 43 para 30 pontos associou-se, assim, à proximidade entre os argumentos e à reduzida concretização e integração dos exemplos.

Os quatro percursos esclarecem a diversidade subjacente aos resultados globais. Em C1_P_06, a progressão incidiu na seleção e na organização das ideias; em C1_P_15, na diferenciação entre argumentos e exemplos e na relação estabelecida entre ambos; em C1_P_22, na autonomização das linhas argumentativas; em C1_P_05, a proximidade dos argumentos e a reduzida concretização dos exemplos corresponderam a uma descida do desempenho.

Estas alterações devem ser compreendidas à luz do conjunto da intervenção, que integrou a preparação e a realização do debate, a sistematização posterior dos argumentos e exemplos, a revisão da estrutura do texto de opinião e a valorização da planificação. O debate contribuiu para a construção de um repertório coletivo; as etapas seguintes apoiaram a sua seleção, organização e transformação num percurso argumentativo individual.

As perceções recolhidas na segunda ficha de reflexão, preenchida por vinte e três alunos (cf. Apêndice 6), foram maioritariamente favoráveis ao trabalho desenvolvido. Vinte e dois consideraram que o debate promoveu uma reflexão mais aprofundada sobre o tema; vinte reconheceram o contributo da preparação para a estruturação do texto e igual número associou o debate à organização das ideias; dezanove relacionaram-no com a construção dos argumentos. Nos restantes casos, os alunos selecionaram a opção “parcialmente”, como mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Perceções dos alunos sobre o contributo da preparação e do debate para a escrita posterior (n = 23)



Fonte: elaboração própria.

Nas respostas abertas, os alunos valorizaram sobretudo o contacto com argumentos, exemplos e pontos de vista diferentes, a compreensão mais aprofundada do tema e a escuta das intervenções dos colegas. A organização das ideias e a planificação foram igualmente referidas, a par de contributos menos frequentes relacionados com o vocabulário e a ponderação de posições divergentes. Estas respostas mostram o reconhecimento da utilidade da construção coletiva do conteúdo e da sua posterior organização individual. Comparativamente à primeira ficha, na qual apenas quatro alunos referiram a elaboração de um esquema ou de uma lista de ideias, vinte reconheceram agora que a preparação os ajudara a estruturar o texto. Embora os itens incidam sobre dimensões distintas – práticas utilizadas no primeiro momento e contributo atribuído à preparação no segundo –, os resultados sugerem uma maior valorização da planificação enquanto etapa da escrita.

Em termos agregados, estas perceções encontram correspondência nas alterações observadas nas produções. O reconhecimento do contributo do debate para a construção dos argumentos acompanha as subidas registadas na sua presença (A2), pertinência (B2), desenvolvimento e diversidade (B3). A valorização dos exemplos

relaciona-se com a evolução da sua pertinência (B4), desenvolvimento e diversidade (B5) e articulação com os argumentos (B6), enquanto a referência à organização das ideias encontra paralelo no aumento das médias relativas à progressão da informação (C2) e à articulação interfrásica (C4). A convergência entre as perceções dos alunos e os resultados das grelhas reforça, assim, a identificação de alterações nas dimensões diretamente relacionadas com os objetivos do ciclo. A existência de percursos individuais de estabilidade e descida evidencia, contudo, diferentes formas de apropriação e mobilização das estratégias trabalhadas.

No seu conjunto, o cruzamento das produções, das planificações, dos registos do debate e das fichas de reflexão aponta para alterações sobretudo na diferenciação e no desenvolvimento dos argumentos, na organização das ideias e na integração dos exemplos. A exemplificação manteve maior variabilidade, em particular no seu desenvolvimento e diversidade, enquanto os percursos individuais revelaram diferentes graus de mobilização das estratégias trabalhadas. Estes resultados sustentaram o balanço do primeiro ciclo e a definição dos ajustamentos a introduzir no seguinte.

3.2.2.3. Reflexão sobre o primeiro ciclo

A leitura conjunta dos dados permitiu considerar, em primeiro lugar, que as fragilidades observadas na argumentação escrita poderiam estar relacionadas com o trabalho de exploração do tema e de preparação do conteúdo anterior à redação. Os alunos conheciam a estrutura do texto de opinião e integravam os seus componentes essenciais, embora revelassem dificuldade em encontrar argumentos suficientemente distintos, desenvolvê-los e selecionar exemplos capazes de os sustentar. A escrita parecia, deste modo, refletir fragilidades centradas sobretudo na exploração do tema, na diferenciação dos argumentos e na preparação do conteúdo.

A preparação e a realização do debate parecem ter respondido a essa necessidade ao assumirem uma função próxima da pesquisa que antecede a produção de um texto de opinião. O trabalho desenvolvido pelos grupos conduziu à procura de informação, à seleção de dados e exemplos e à construção de argumentos favoráveis à posição atribuída. Durante a discussão, esse material foi confrontado com objeções e

explicações alternativas. Parte do esforço habitualmente realizado de forma individual – compreender o problema, descobrir o que dizer, ponderar uma posição e reunir elementos para a defender – passou, assim, a decorrer num espaço partilhado.

Esta leitura encontra apoio na articulação entre as perceções dos alunos e as alterações observadas nas produções. As fichas mostram que estes associaram o debate ao aprofundamento do tema, ao contacto com opiniões diferentes e à obtenção de argumentos e exemplos. Por sua vez, os resultados mais favoráveis concentraram-se no desenvolvimento e na diferenciação dos argumentos, na pertinência e na articulação dos exemplos e na progressão das ideias. A estabilidade dos aspetos formais já consolidados reforça a possibilidade de o trabalho realizado ter incidido sobretudo na preparação e na organização do conteúdo argumentativo.

O confronto entre posições acrescentou outra dimensão à preparação do conteúdo. A defesa de uma perspetiva atribuída colocou os alunos em contacto com argumentos que poderiam afastar-se da sua opinião inicial e exigiu a consideração das respostas do grupo contrário. As referências, nas fichas de reflexão, ao contacto com opiniões diferentes e à possibilidade de estas completarem ou alterarem a perspetiva individual permitem admitir que a discussão alargou os pontos de vista considerados. Os dados recolhidos esclarecem esse contacto; a eventual influência na posição assumida por cada aluno permanece fora do âmbito dos instrumentos aplicados.

As planificações fornecem informação adicional sobre a preparação da segunda produção. Na maioria dos registos recolhidos, encontravam-se definidas duas linhas de desenvolvimento, enquanto os exemplos surgiam com menor regularidade e diferentes graus de concretização. Esta tendência aproxima-se da distribuição observada nas produções, nas quais o desenvolvimento e a diversidade dos exemplos permaneceram entre os aspetos mais variáveis. Nos percursos analisados individualmente, a comparação entre a planificação e o texto permitiu ainda observar diferentes formas de aproveitamento das ideias registadas, desde a sua integração em argumentos claramente delimitados até à manutenção de formulações gerais. O número de planificações recolhidas e a ausência de um cruzamento sistemático com todas as produções aconselham, contudo, uma leitura circunscrita destes dados.

A recuperação dos argumentos após a interrupção letiva, a sua sistematização e a planificação integraram a preparação da produção posterior. Nas fichas de reflexão, os alunos atribuíram utilidade ao trabalho de preparação anterior à escrita, sobretudo na organização das ideias e na estruturação do texto. Esta perceção, conjugada com as alterações observadas nas produções, permite admitir que as etapas realizadas entre o debate e a escrita poderão ter apoiado a mobilização do conteúdo discutido. Uma vez que foram desenvolvidas de forma articulada, os dados permitem apreciar o contributo conjunto da sequência, nível de interpretação compatível com a aplicação articulada dos vários procedimentos.

A persistência, em algumas produções, de fragilidades na diferenciação e no desenvolvimento dos argumentos e, sobretudo, na concretização dos exemplos levou a ponderar uma forma de dirigir mais explicitamente a atenção dos alunos para a qualidade do conteúdo argumentativo. Considerou-se que a leitura das produções dos colegas, apoiada por critérios previamente analisados, poderia ajudá-los a observar a diferença entre a presença dos componentes do texto de opinião e a sua construção pertinente, desenvolvida e articulada. A decisão de tomar os textos já produzidos como objeto de observação e de trabalho é coerente com a função que Dolz et al. (2010, pp. 86–87) atribuem à produção inicial: tornar visíveis as capacidades e as dificuldades dos alunos para orientar as atividades seguintes. A correção a pares foi concebida, neste contexto, como uma oportunidade para confrontar realizações concretas com os critérios de construção do texto de opinião, atribuindo à leitura das produções dos colegas uma função formativa (Topping, 2009, pp. 20–21).Por isso, a análise direta dos critérios de classificação e a correção a pares foram previstas para o segundo ciclo. Estas atividades permitiriam ainda aproximar os alunos das exigências aplicadas à avaliação do texto de opinião.

Perante esta leitura, considerou-se pertinente prosseguir o plano de ação, uma vez que:

- as alterações mais favoráveis concentraram-se nas dimensões que haviam motivado a intervenção, sobretudo na diferenciação e no desenvolvimento dos argumentos e na integração dos exemplos;

- as perceções dos alunos convergiram com as tendências observadas nas produções, ao associarem a atividade à ampliação das ideias, ao aprofundamento do tema e ao contacto com outras perspetivas;
- a discussão conferiu maior visibilidade a processos anteriores à escrita – pesquisa, seleção e organização do conteúdo – relacionados com aspetos que os dados da primeira produção e da respetiva ficha de reflexão já apresentavam como menos consolidados;
- a diversidade dos percursos e a persistência das fragilidades na elaboração dos argumentos e dos exemplos justificavam a introdução de uma atividade que levasse os alunos a aplicar os critérios de apreciação à leitura de produções concretas;
- o carácter exploratório deste primeiro ciclo aconselhava a reaplicação da estratégia, acompanhada pelos reajustes decorrentes da sua observação.

A diferença entre os temas das produções e a conjugação de várias etapas recomendam uma leitura prudente dos resultados. Ainda assim, o conjunto dos dados parece sugerir que o debate pode favorecer a construção argumentativa quando funciona como um momento de pesquisa e confronto de perspetivas e quando as ideias produzidas são posteriormente sistematizadas e planificadas. No segundo ciclo, esta hipótese seria retomada, mantendo-se a pesquisa e o debate como preparação do conteúdo e introduzindo-se o registo dos argumentos e exemplos no quadro, destinado a tornar visível o repertório construído coletivamente, bem como a análise direta dos critérios de classificação e a correção a pares apoiada por uma lista de verificação, através das quais se procuraria orientar a atenção dos alunos para a qualidade da construção argumentativa.

3.2.3. Segundo ciclo de investigação-ação

O segundo ciclo de investigação-ação decorreu nos dias 7, 8 e 12 de maio de 2026, num total de três tempos letivos de 50 minutos, e articulou-se parcialmente com a terceira regência supervisionada, dedicada ao estudo de *Memorial do Convento*, de José

Saramago. A intervenção deu continuidade ao trabalho realizado no ciclo anterior e incorporou os reajustamentos definidos a partir da análise dos primeiros resultados.

A integração do projeto na regência resultou da necessidade de o conciliar com o calendário da prática supervisionada e com a planificação da disciplina. Uma das sessões decorreu numa aula de Preparação para o Exame Nacional de Português, enquanto as duas restantes se inseriram na sequência didática dedicada a *Memorial do Convento*. O estudo da visão crítica do narrador, em particular da relação entre o poder político e o poder religioso, constituiu o ponto de partida para a reflexão sobre o lugar da religião nas sociedades contemporâneas.

O ciclo compreendeu a análise dos critérios de classificação do Grupo III e a correção a pares da produção posterior do primeiro ciclo, a preparação e a realização do debate e a redação de um novo texto de opinião. As produções anotadas pelos alunos, as planificações, os textos finais e os registos do diário da professora-investigadora constituíram o *corpus* documental desta etapa.

3.2.3.1. Desenvolvimento da prática letiva

A primeira sessão do ciclo realizou-se em 7 de maio, no âmbito da Preparação para o Exame Nacional de Português, e centrou-se na análise e na correção a pares da produção posterior ao debate do primeiro ciclo. Foram inicialmente projetados e analisados, com o grupo-turma, os critérios de classificação do Grupo III da prova nacional de Português de 2025, 1.ª fase (IAVE, 2025; cf. Anexo 4). A leitura incidiu nos parâmetros relativos ao género e formato textual, ao tema e à pertinência da informação, à organização e coesão textuais e à correção linguística. Esta sessão constituiu o primeiro momento de análise direta desses critérios em aula. O contacto com os descritores procurou tornar mais explícitas as exigências da prova e sistematizar conhecimentos sobre o texto de opinião que os alunos já revelavam com diferentes graus de consolidação, conferindo particular atenção à construção dos argumentos e dos exemplos.

Seguiu-se a apresentação de uma lista de verificação (*checklist*), elaborada pela professora estagiária para orientar a aplicação desses critérios à leitura dos textos (cf. Apêndice 7). O instrumento contemplava o respeito pelo tema e pela extensão, a

estrutura e a proporcionalidade do texto, a paragrafação, a articulação das ideias, a adequação vocabular, a explicitação do ponto de vista, a construção dos argumentos e exemplos, o discurso valorativo e a correção linguística. Após a sua análise conjunta, os alunos constituíram os pares e procederam à leitura e à correção integral dos textos dos colegas, anotando os aspetos que consideraram relevantes. Pretendia-se que os alunos confrontassem uma produção concreta com as exigências anteriormente analisadas e identificassem elementos conseguidos ou suscetíveis de reformulação. A assiduidade reduzida da turma neste período, marcado por diversas atividades escolares e iniciativas associadas ao final do ano letivo, condicionou o número de produções anotadas recolhidas.

As sessões de 8 e 12 de maio inseriram-se na sequência didática dedicada a *Memorial do Convento*. A análise da crítica dirigida, na obra, à associação entre o poder religioso e o poder político e às formas de controlo moral e social exercidas em nome da religião conduziu à reflexão sobre a permanência destas questões na atualidade.

Num breve momento de pesquisa em pares, os alunos procuraram identificar situações contemporâneas que pudessem ser aproximadas das dimensões críticas anteriormente analisadas. Procurava-se, desta forma, preservar a componente de pesquisa cuja relevância para a preparação do conteúdo argumentativo fora sugerida pelos resultados do primeiro ciclo. Como transição para o debate, foram depois projetados e comentados recortes noticiosos previamente selecionados, relativos à laicidade do Estado, à intervenção pública da Igreja, à instrumentalização política da religião e a contextos em que esta mantém uma influência significativa na organização do poder e na regulação da vida coletiva (cf. Apêndice 8). A leitura das manchetes permitiu observar diferentes formas de articulação entre religião, Estado, lei e poder.

Deste percurso surgiu a questão orientadora do debate: *Deverá a religião permanecer no domínio privado ou pode ter um papel legítimo na orientação da vida política?* A turma foi dividida em dois grupos, aos quais coube defender posições opostas. Um sustentaria a legitimidade da participação da religião na orientação da vida política; o outro defenderia a sua circunscrição ao domínio privado. A pesquisa e a preparação das

intervenções decorreram na parte final da aula de 8 de maio, dispondo os alunos de menos de 50 minutos para esta etapa.

O debate iniciou-se nessa sessão e prosseguiu na aula de 12 de maio. Os grupos apresentaram os argumentos reunidos e responderam às intervenções contrárias, sob a mediação da professora estagiária. Os principais argumentos e exemplos foram registados no quadro, concretizando um dos reajustamentos definidos após o primeiro ciclo. A distribuição da atividade por duas aulas, a assiduidade irregular e o tempo reduzido de preparação limitaram o desenvolvimento da discussão, que se revelou mais breve do que a realizada no ciclo anterior.

Concluído o debate, foi apresentada a proposta de escrita, elaborada pela professora estagiária e centrada no lugar da religião nas sociedades contemporâneas (cf. Apêndice 9). O enunciado solicitava a redação de um texto de opinião com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras. A produção deveria apresentar um ponto de vista claro, dois argumentos acompanhados por exemplos significativos, uma conclusão adequada e um discurso valorativo.

Antes da redação, retomou-se a importância da planificação prévia, já trabalhada na produção anterior. Relembraram-se a seleção de informação pertinente, a definição do ponto de vista, a organização dos argumentos e exemplos e a elaboração de um plano-guia em esquema ou tópicos. O prolongamento do debate limitou, contudo, o tempo disponível para esta etapa e para a textualização. Os textos e os registos de planificação entregues foram recolhidos no final da aula. Estes materiais, juntamente com as produções anotadas, os argumentos e exemplos registados no quadro e as observações do diário da professora-investigadora, sustentaram a análise apresentada na secção seguinte.

3.2.3.2. Apresentação e análise dos dados

No segundo ciclo, foram recolhidas catorze produções posteriores ao debate do primeiro ciclo, anotadas durante a correção a pares, nove planificações e vinte e três textos de opinião redigidos após o debate deste ciclo. A análise quantitativa dos textos finais recorreu à mesma grelha aplicada no ciclo anterior, constituída por quinze

indicadores distribuídos pelos parâmetros relativos ao género e formato textual, ao tema e à pertinência da informação e à organização e coesão textuais. O desempenho em cada indicador foi situado nos níveis Insuficiente, Suficiente, Bom ou Muito Bom, convertidos numa escala de zero a três pontos. A interpretação dos resultados foi articulada com as anotações produzidas pelos alunos, os argumentos e exemplos registados no quadro, as planificações recolhidas e as observações do diário da professora-investigadora. Apresentam-se primeiro os dados relativos à correção a pares e ao debate, seguindo-se a análise das produções e a sua relação com as tendências identificadas nos momentos anteriores.

A análise iniciou-se pelas catorze produções anotadas durante a correção a pares. A lista de verificação projetada orientou a leitura, cabendo a cada aluno registar diretamente no texto do colega os aspetos que considerasse relevantes. As anotações assumiram formas distintas, incluindo comentários finais, correções pontuais, indicações nas margens e, em alguns casos, a verificação sequencial dos elementos contemplados no instrumento. Os excertos seguintes ilustram diferentes formas de apreciação.[11]

(19) C2_CP_05, sobre C1_P_02

É um texto bem estruturado e organizado. Formulou bem as suas palavras e desenvolveu bem os seus argumentos com os exemplos, fazendo com que o texto fosse interessante de ler. Defendeu o seu ponto de vista de forma clara e objetiva, dando ao leitor uma visão clara do tema. Muito interessante. Gostei bastante. Parabéns.

(20) C2_CP_07, sobre C1_P_05

É um texto bem escrito, com vocabulário adequado e dentro do tema. Contudo, acredito que podia estar melhor estruturado e apresentar argumentos mais pertinentes ao tema. Houve falta de exemplos concretos e não está bem

[11] Nos códigos atribuídos às correções a pares, C2 identifica o segundo ciclo de intervenção, CP assinala a correção a pares e o número final corresponde ao aluno que realizou a correção. O código indicado após a expressão "sobre" identifica a produção posterior do primeiro ciclo analisada pelo colega. Mantiveram-se a ortografia, a pontuação e a construção sintática dos comentários originais.

explícita/implícita a opinião do autor. No geral, o texto apresenta um bom vocabulário mas necessita de melhor estruturação.

(21) C2_CP_10, sobre C1_P_18

Texto bom mas um bocadinho confuso. Falta-te um exemplo para o teu 2.º argumento e a coerência das frases está um bocadinho estranha.

(22) C2_CP_12, sobre C1_P_13

Repetição das mesmas palavras. Texto um pouco confuso mas entende-se o ponto de vista. Não respeita o número de palavras.

(23) C2_CP_21, sobre C1_P_01

O texto respeita o tema e todos os parâmetros desejados excetuando o parâmetro do número mínimo de palavras que não foi cumprido. Contudo continua o bom trabalho que vais alcançar o sucesso.

Considerados em conjunto, os comentários apresentam diferentes graus de desenvolvimento e de correspondência com a avaliação realizada pela professora-investigadora. Algumas apreciações reconheceram adequadamente o desempenho global dos textos, como sucede em C2_CP_05, enquanto outras identificaram fragilidades concretas na estrutura, na pertinência dos argumentos ou na exemplificação. C2_CP_07 assinalou a falta de exemplos concretos, principal dificuldade observada em C1_P_05, e C2_CP_10 detetou simultaneamente a ausência de um exemplo para o segundo argumento e problemas na coerência da construção frásica de C1_P_18. Nestes casos, a leitura ultrapassou a simples confirmação da presença dos componentes e incidiu na forma como estes eram construídos.

Noutros comentários, a análise concentrou-se em aspetos mais imediatamente observáveis. C2_CP_12 destacou a repetição vocabular, a clareza e a extensão, enquanto C2_CP_21 validou globalmente a produção e assinalou apenas o incumprimento do número mínimo de palavras. A comparação com a avaliação da professora-investigadora permitiu reconhecer, nestas apreciações, uma incidência sobretudo nos requisitos formais e nos elementos mais visíveis do texto. As dimensões

relativas à diferenciação dos argumentos e ao desenvolvimento dos exemplos receberam uma atenção mais reduzida. Verificaram-se igualmente divergências pontuais, como a consideração, em C2_CP_07, de que o ponto de vista não se encontrava suficientemente explícito, apesar de este ser claramente reconhecível no texto.

As restantes anotações confirmam a diversidade dos critérios mobilizados. C2_CP_01 considerou o tema, a estrutura, os exemplos, o ponto de vista e o discurso valorativo; C2_CP_04 recorreu a indicações nas margens relativas à paragrafação, aos marcadores discursivos, à explicitação do ponto de vista e à apresentação de elementos comprovativos; e C2_CP_14 e C2_CP_15 incluíram referências à estrutura, aos argumentos e exemplos, ao vocabulário, aos conectores, aos juízos de valor e à correção ortográfica. C2_CP_16 apreciou separadamente a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, enquanto C2_CP_20 assinalou uma fragilidade no rigor linguístico. Em C2_CP_13, a anotação incidiu exclusivamente no cumprimento da extensão.

O grau de desenvolvimento do *feedback* variou, portanto, entre as produções. Algumas correções localizaram o aspeto a rever e indicaram o sentido da reformulação, nomeadamente através de sugestões relativas à introdução de exemplos concretos, à utilização de marcadores discursivos ou à reorganização dos parágrafos. Noutras, predominaram apreciações gerais, como “muito bem”, “gostei bastante” ou “cumpriu todos os requisitos”, acompanhadas por uma explicitação mais reduzida dos critérios subjacentes ao juízo formulado. A lista de verificação funcionou como uma referência comum, embora os seus elementos tenham sido selecionados e mobilizados com diferentes graus de abrangência e especificidade.

O cruzamento das anotações dos alunos com a avaliação da professora-investigadora revela, assim, uma correspondência global com diferentes graus de precisão. Os alunos reconheceram com relativa segurança componentes visíveis da construção textual, como o cumprimento da extensão, a organização em parágrafos, a utilização de conectores, a explicitação do ponto de vista e a presença dos argumentos e exemplos solicitados. A apreciação da qualidade do conteúdo argumentativo apresentou maior variação. Em várias correções, a presença dos argumentos e exemplos sustentou uma

avaliação favorável, ficando a diferenciação, o desenvolvimento, a pertinência e a concretização destes elementos menos explorados.

Esta diferença aproxima-se das tendências observadas nas produções do primeiro ciclo, nas quais os resultados relativos à configuração do texto se revelaram mais consistentes do que os associados à elaboração dos argumentos e dos exemplos. A lista de verificação proporcionou uma referência comum e tornou mais explícitas as exigências da tarefa, embora a sua aplicação tenha apresentado diferentes graus de profundidade. Algumas anotações incidiram na validação global da produção ou em requisitos imediatamente verificáveis, enquanto outras localizaram fragilidades e propuseram alterações relacionadas com a estrutura, a argumentação, a exemplificação ou a articulação das ideias. A atividade procurou concretizar, deste modo, a intenção formulada após o primeiro ciclo de dirigir a atenção dos alunos para a qualidade da construção argumentativa através da leitura dos textos dos colegas. Os comentários sugerem que essa dimensão permanecia em processo de consolidação: a identificação dos componentes e dos requisitos formais revelou-se mais consistente, enquanto a apreciação da diferenciação, do desenvolvimento e da função dos argumentos e exemplos apresentou diferentes graus de profundidade.

Atendendo ao número de produções anotadas e à natureza variável dos comentários, estes dados permitem caracterizar a forma como os alunos mobilizaram os critérios na leitura dos textos dos colegas, sem estabelecer uma relação direta com o desempenho demonstrado na produção escrita posterior. Concluída a análise da correção a pares, a Tabela 3 sistematiza os principais argumentos, contra-argumentos e exemplos registados no quadro durante o debate, organizando-os em seis eixos temáticos.

Tabela 3 - Principais argumentos, contra-argumentos e exemplos mobilizados no debate do segundo ciclo

Eixo de discussão	Defesa da circunscrição da religião ao domínio privado	Defesa da participação da religião na vida política
Liberdade de escolha e pluralidade religiosa	A separação entre religião e política foi associada à liberdade	A religião professada por cada indivíduo pode orientar as suas

	individual de escolher uma religião ou de não professar qualquer crença. A orientação da vida política por uma religião específica poderia privilegiá-la e conduzir à exclusão dos cidadãos pertencentes a outras confissões religiosas. Colocou-se ainda a questão de saber qual religião seria escolhida para orientar as decisões políticas e com base em que critérios.	decisões e a sua participação na sociedade. Esta influência foi entendida como parte da liberdade individual, desde que resulte de uma escolha pessoal.
Neutralidade do Estado	Defendeu-se que o Estado deve permanecer neutro perante as diferentes religiões. A adoção dos princípios de uma confissão religiosa colocaria as restantes numa situação de desigualdade e poderia comprometer a igualdade entre os cidadãos.	A separação total foi considerada pouco realista, uma vez que as convicções religiosas dos cidadãos e dos representantes políticos podem interferir nas posições assumidas sobre assuntos discutidos na esfera pública.
Valores morais e decisões políticas	Foi referido que os valores morais também podem existir independentemente da religião e que a interpretação dos princípios religiosos apresenta um carácter subjetivo. A diversidade dessas interpretações dificultaria a sua utilização como fundamento comum das decisões políticas.	A religião foi apresentada como uma fonte de valores morais capazes de orientar o comportamento individual e de moderar determinadas decisões. Alguns alunos consideraram difícil dissociar as decisões políticas dos valores religiosos, uma vez que ambos integram a formação pessoal.
Direitos individuais e liberdade de expressão	Foram evocadas sociedades em que a influência religiosa sobre o poder político restringe os direitos das mulheres, nomeadamente o acesso à educação, à prática	Não foi apresentado um contra-argumento específico pelo grupo que defendia a participação da religião na vida política.

	desportiva, aos cuidados de saúde e à participação na vida pública. Foi ainda discutida a possibilidade de censura de obras críticas de uma religião, associando-se a separação entre religião e política à proteção da liberdade de expressão.	
Ciência e progresso social	A influência de princípios religiosos sobre as decisões coletivas foi relacionada com a possível limitação da investigação científica e da circulação de ideias consideradas incompatíveis com determinadas crenças.	Não foi apresentado um contra-argumento específico pelo grupo que defendia a participação da religião na vida política.
Religião, cultura e identidade coletiva	A presença histórica da religião na cultura foi distinguida da sua intervenção direta nas decisões políticas, permitindo reconhecer o valor cultural das tradições sem lhes atribuir uma função orientadora do Estado.	A religião foi apresentada como parte da identidade histórica e cultural do país. Foram referidos os monumentos, o Natal, os batizados e os casamentos religiosos, incluindo a permanência destas práticas entre pessoas que não se consideram crentes. O Centro Democrático e Social – Partido Popular (CDS-PP) foi ainda referido pelos alunos como um partido de matriz cristã e como exemplo da presença de valores religiosos na vida política.

Fonte: elaboração própria, a partir do registo fotográfico do quadro e de registos no diário da professora-investigadora

A sistematização das intervenções evidencia a diversidade do repertório construído durante o debate. A discussão mobilizou argumentos relativos à liberdade de escolha, à neutralidade do Estado, aos valores morais, aos direitos individuais, ao progresso científico e à identidade cultural. Surgiram ainda referências às desigualdades de género, à liberdade de expressão, à intervenção social de movimentos religiosos e à influência das convicções pessoais nas decisões políticas. Os exemplos apresentaram diferentes graus de concretização: alguns permaneceram no plano de situações gerais, enquanto outros remeteram para práticas culturais e religiosas, limitações impostas às mulheres ou formas concretas de presença da religião na esfera política, como a existência de partidos de matriz cristã.

A interação argumentativa também se desenvolveu de forma desigual. Nos eixos relativos à liberdade de escolha, à neutralidade do Estado e aos valores morais, as intervenções dos dois grupos confrontaram interpretações distintas da mesma questão. A defesa da neutralidade e da igualdade entre os cidadãos foi contraposta à impossibilidade de separar inteiramente as decisões políticas das convicções pessoais, enquanto a subjetividade dos princípios religiosos foi confrontada com o seu possível contributo para a formação moral. Nestes casos, as intervenções incluíram a formulação de objeções e a delimitação do alcance dos argumentos apresentados pelo grupo contrário.

A interação assumiu menor desenvolvimento nos restantes eixos. O grupo que defendia a circunscrição da religião ao domínio privado apresentou argumentos nas seis linhas temáticas, enquanto o grupo favorável à sua participação na vida política concentrou a defesa sobretudo na liberdade individual, nos valores morais e na identidade cultural. Nos eixos relativos aos direitos individuais e ao progresso científico, a discussão permaneceu centrada nos argumentos apresentados pelo primeiro grupo e adquiriu um carácter predominantemente expositivo. Em comparação com o primeiro ciclo, os registos disponíveis apontam para uma interação argumentativa mais breve e para uma presença mais reduzida de dados e exemplos concretos.

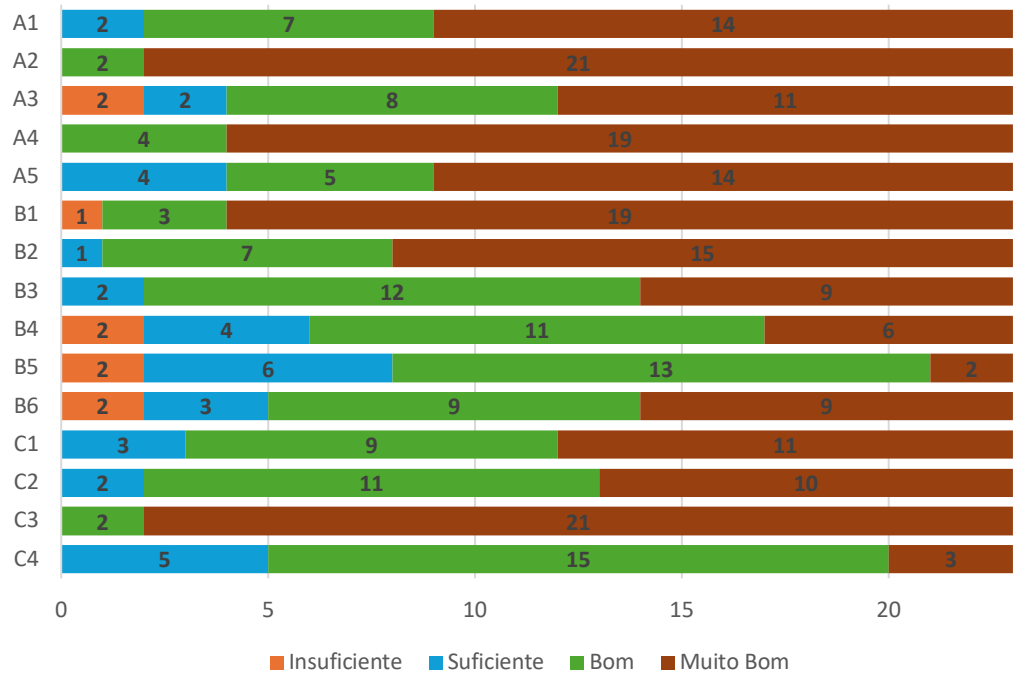
O tempo reduzido de preparação, a assiduidade irregular e a distribuição da atividade por duas aulas poderão ter limitado o aprofundamento das respostas entre os grupos.

Ainda assim, o debate permitiu construir um repertório organizado em diferentes linhas temáticas. O registo dos principais argumentos e exemplos no quadro, introduzido após a reflexão sobre o primeiro ciclo, conservou esse repertório e tornou-o acessível durante a preparação da escrita. Este procedimento procurava apoiar a seleção e a reorganização individual dos conteúdos discutidos.

Para observar as relações estabelecidas entre esse repertório e a escrita, a análise das vinte e três produções finais foi articulada, sempre que existia um registo entregue, com a respetiva planificação. Foram recolhidas nove planificações, correspondentes a C2_PL_01, C2_PL_07, C2_PL_08, C2_PL_09, C2_PL_11, C2_PL_15, C2_PL_21, C2_PL_23 e C2_PL_24. Uma vez que estes documentos representam apenas os registos entregues, a sua análise assume uma função complementar na interpretação dos respetivos textos. O cruzamento entre cada planificação disponível e a produção correspondente permite acompanhar a seleção, a organização e a reformulação das ideias entre a preparação e a textualização. A comparação do desempenho dos alunos que entregaram uma planificação com o dos restantes exigiria um conjunto documental mais completo.

O Gráfico 7 apresenta a distribuição das vinte e três produções pelos quatro níveis de desempenho em cada um dos quinze indicadores. A leitura global evidencia resultados elevados nos elementos mais diretamente associados à configuração do texto de opinião, acompanhados por uma distribuição mais variável nos indicadores relativos à elaboração dos argumentos e, sobretudo, dos exemplos.

Gráfico 7 - Distribuição das produções do segundo ciclo pelos níveis de desempenho em cada indicador (n = 23)



Fonte: elaboração própria.

A distribuição confirma o domínio das componentes mais imediatamente reconhecíveis do texto de opinião, já observado na diagnose e no primeiro ciclo. A maioria dos alunos assumiu uma posição, apresentou os argumentos solicitados e delimitou formalmente os diferentes momentos do texto. Também o desenvolvimento e a diversidade dos argumentos se concentraram nos níveis superiores, indicando que a maioria das produções apresentou argumentos distintos e suficientemente desenvolvidos. A análise da respetiva fundamentação permite, contudo, reconhecer diferentes graus de elaboração entre textos que cumpriram formalmente estes requisitos.

A maior variação voltou a verificar-se na exemplificação. Embora dezanove produções tenham apresentado os exemplos solicitados nos níveis Bom ou Muito Bom, apenas duas alcançaram o nível Muito Bom no seu desenvolvimento e diversidade, enquanto oito se situaram nos níveis Suficiente ou Insuficiente. A dificuldade assumiu, neste ciclo, uma configuração parcialmente distinta da observada nos momentos anteriores. Vários textos mobilizaram países, acontecimentos, práticas sociais, instituições e questões

políticas identificáveis, embora a contextualização dessas referências e a explicitação da sua relação com o argumento tenham apresentado diferentes graus de desenvolvimento.

Os resultados devem, assim, ser lidos a partir da passagem entre o repertório coletivo e a escrita individual. Os argumentos relativos à neutralidade do Estado, à liberdade de escolha, aos direitos das mulheres, à transmissão de valores e à dimensão cultural da religião, presentes no registo do debate, reaparecem em diversas produções. A análise das produções mostra, contudo, que estes conteúdos foram mobilizados de formas distintas. Os casos seguintes permitem observar diferentes formas de realização desse processo.

Em C2_P_07, os conteúdos provenientes dos dois lados da discussão foram subordinados a uma posição individual. A planificação definia uma "posição moderada", segundo a qual a religião poderia inspirar a sociedade no plano político sem integrar diretamente o domínio público, e organizava quatro linhas argumentativas: a neutralidade do Estado, as consequências dos regimes teocráticos, a presença de valores religiosos em decisões políticas e o contributo da religião para movimentos sociais. Esta organização é retomada e desenvolvida no texto:

(24) C2_P_07

> Por um lado, um Estado deve ser neutro, tomar decisões imparciais perante qualquer situação. Se tomássemos por certa apenas uma religião como sendo "a certa e correta para governar", este deixaria de ser laico, pois passaria a lutar pelos ideais de tal crença. [...]
>
> Por outro lado, é necessário reconhecer a irrealidade que é separar totalmente o Estado da religião. Em diversos debates, especialmente sobre o aborto e eutanásia, torna-se evidente as divergências religiosas devido aos argumentos utilizados pelos políticos que acabam por ser de cariz religioso. É também inegável reconhecer que a religião esteve por de trás de grandes movimentos sociais. A luta contra a escravatura e os direitos civis nos EUA, por exemplo [...].

A produção articula quatro linhas de desenvolvimento: a neutralidade política, as consequências dos regimes teocráticos, a presença de valores religiosos nas decisões públicas e o contributo da religião para movimentos sociais. Os exemplos relativos ao aborto, à eutanásia e aos direitos civis assumem funções específicas nesse percurso. Algumas referências recebem um desenvolvimento breve, enquanto a relação entre as duas perspetivas sustenta uma posição ponderada sobre o lugar da religião na sociedade.

C2_P_02 mobiliza igualmente conteúdos correspondentes a diferentes eixos da discussão. O texto reconhece a dimensão cultural da religião e defende a separação entre crença individual e exercício do poder político:

> **(25) C2_P_02**
>
> Efetivamente, apesar dos problemas associados à religião, nomeadamente à religião muçulmana, que se caracteriza pela privação da liberdade dada às mulheres, esta tem um contributo indiscutível em relação à identidade cultural de um país, quer através dos monumentos como também dos feriados e datas celebradas. Tomemos como exemplo, o caso do Taj Mahal, um mausoléu de mármore branco, situado na Índia. Este monumento é conhecido no mundo inteiro e é considerado uma das novas sete maravilhas do mundo.
>
> [...] Consideremos o Afeganistão como uma representação vívida desta exclusão, onde os cidadãos não muçulmanos, religião adotada pelo regime político, são exilados e executados em praça pública.

O Taj Mahal concretiza o contributo da religião para o património e para a identidade cultural, enquanto a referência ao Afeganistão sustenta o argumento relativo aos efeitos da aproximação entre religião e poder político. Os dois referentes assumem funções distintas e acompanham uma posição que reconhece a relevância cultural da religião e circunscreve a sua participação na esfera política. A segunda referência reúne religião, regime político e exclusão social numa formulação sintética, apresentando um grau de contextualização inferior ao alcançado no primeiro exemplo.

Em C2_P_09, os conteúdos provenientes de vários eixos surgem sucessivamente:

(26) C2_P_09

> Para alguns, a fé continua a moldar decisões políticas e formas de vida, mesmo em sociedades mais secularizadas, onde, por exemplo, muitas pessoas procuram experiências espirituais para perceberem a sua solidão, fraqueza e ansiedade.
>
> A religião tem influência na nossa vida, no que toca à política, pois em certos países o governo exige que as pessoas não têm liberdade de expressão nem de escolha, tendo exemplo, da religião islâmica em que o homem é sempre superior à mulher.
>
> A existência de festas, símbolos, rituais são celebrações por exemplo relacionadas ao catolicismo e que são relevantes até para pessoas pouco praticantes [...].

A produção reúne a função espiritual da religião, a sua influência política e a permanência cultural das celebrações. As experiências espirituais, a desigualdade entre mulheres e homens e as celebrações católicas ilustram cada uma dessas dimensões. A relação entre os três núcleos temáticos permanece pouco explicitada, e a posição global abrange genericamente a influência da religião na sociedade contemporânea. O texto evidencia uma seleção ampla do repertório, acompanhada por uma organização sobretudo acumulativa.

C2_P_24 apresenta uma posição delimitada e dois argumentos desenvolvidos em torno da liberdade de escolha, da igualdade e da neutralidade do Estado:

(27) C2_P_24

> Por um lado, é visível as diferenças marcantes entre sociedades onde a religião é uma fonte de orientação, vincadas pelo desprezo das mulheres, vistas como inferiores tanto em papéis sociais como pessoais, em comparação com sociedades orientadas com pouca ou sem influência da religião, sustentadas por valores de igualdade e respeito perante todos. [...]
>
> Por outro lado, se a religião for perspetivada como uma atividade ou crença privada, estamos mais propícios a viver numa sociedade inclusiva [...], tornando-

nos capazes de aceitar diversas opiniões, debater e cultivar princípios que vão de acordo com os direitos humanos, acima de qualquer religião.

A posição orienta a progressão do texto, e os dois argumentos convergem na defesa da liberdade individual e dos direitos humanos. A exemplificação mantém-se no plano do contraste geral entre sociedades com diferentes graus de influência religiosa. A desigualdade entre mulheres e homens, a liberdade de expressão e a inclusão funcionam como consequências associadas a cada modelo, com reduzida identificação de situações sociais, políticas ou históricas.

A correspondência entre os eixos registados durante o debate e os conteúdos das produções permite reconhecer uma continuidade entre o repertório coletivo e a escrita individual. A mobilização desse repertório assumiu diferentes graus de elaboração: em algumas produções, as ideias foram selecionadas, hierarquizadas e subordinadas a uma posição; noutras, conservaram uma organização acumulativa ou foram acompanhadas por exemplos de carácter geral. A principal variação situou-se, assim, na concretização dos exemplos e na explicitação da sua função no desenvolvimento dos argumentos.

3.2.3.3. Reflexão sobre o segundo ciclo

O segundo ciclo procurou reforçar a passagem entre o repertório construído durante o debate e a produção escrita. A reflexão sobre o ciclo anterior situara o principal contributo da discussão na preparação do conteúdo e identificara a exemplificação como a dimensão mais frágil. O registo coletivo dos argumentos e exemplos, a explicitação dos critérios de apreciação, a correção a pares e a planificação foram introduzidos para apoiar a recuperação, a seleção e a organização das ideias antes da redação.

A presença, nas produções, de conteúdos relacionados com os seis eixos da discussão sugere que o debate e o registo no quadro criaram um repertório acessível no momento da escrita. A neutralidade do Estado, a liberdade de escolha, os direitos das mulheres, a transmissão de valores e as dimensões social e cultural da religião reaparecem em diferentes textos. Esta continuidade é coerente com a concentração dos resultados relativos ao desenvolvimento e à diversidade dos argumentos nos níveis superiores. Em

várias produções, os alunos mobilizaram mais do que uma dimensão da problemática e construíram linhas argumentativas distintas; em algumas, perspetivas contrastantes foram integradas numa posição individual.

A transformação desse repertório assumiu diferentes graus de elaboração. Alguns textos selecionaram e hierarquizaram as ideias em função da posição defendida; outros reuniram sucessivamente vários eixos da discussão ou desenvolveram os argumentos através de consequências gerais. As nove planificações recolhidas apresentam uma variação semelhante: algumas antecipam uma posição, distinguem os argumentos e associam-lhes exemplos, enquanto outras registam tópicos ou mantêm uma delimitação ampla da questão. O número de documentos disponíveis permite apenas uma leitura circunscrita destes casos, embora torne visíveis diferentes formas de seleção e organização das ideias entre a sua disponibilização e a transformação num percurso argumentativo.

A lista de verificação e a correção a pares procuraram tornar explícitos os critérios desse percurso. Os alunos reconheceram com maior segurança a estrutura, a paragrafação, o ponto de vista e a presença de argumentos e exemplos. A apreciação do grau de diferenciação dos argumentos, do desenvolvimento dos exemplos e da relação estabelecida entre ambos revelou maior complexidade. Os critérios proporcionaram uma referência comum para a leitura das produções, enquanto a avaliação da qualidade da fundamentação exigia uma aplicação mais orientada, apoiada na observação e na comparação de realizações concretas.

A exemplificação permite precisar o alcance destas etapas intermédias. Em comparação com os momentos anteriores, várias produções mobilizaram países, acontecimentos, instituições e práticas sociais identificáveis. A variação concentrou-se na contextualização dessas referências, na diversidade dos casos selecionados e na explicitação do seu valor demonstrativo. Alguns exemplos integraram-se no desenvolvimento dos argumentos; outros permaneceram como referências breves, situações gerais ou consequências associadas à posição. A dificuldade adquiriu, assim, uma configuração distinta: a presença de conteúdos mais concretos coexistiu com graus variáveis de desenvolvimento da sua função argumentativa.

Esta diferença entre introduzir uma referência e integrá-la na fundamentação pode ser compreendida à luz do trabalho sobre a relação entre afirmação e exemplo proposto por Rodrigues (2020, pp. 301–302). Nas produções analisadas, a identificação de um caso conferia, por vezes, concretização ao discurso, mas a sua contribuição para o argumento dependia ainda da explicitação da relação entre o caso referido e a posição assumida.

As características da proposta de escrita ajudam a interpretar esta diversidade. A reflexão sobre o lugar da religião nas sociedades contemporâneas abrangia dimensões pessoais, culturais, sociais e políticas e exigia distinguir crença individual, identidade cultural, legislação, intervenção social e exercício do poder. A formulação relativa ao "papel importante e decisivo" da religião deixava em aberto o domínio em que esse papel deveria ser apreciado e permitia entender a tarefa como uma reflexão geral sobre a sua influência. Alguns alunos centraram-se diretamente na relação entre religião e política, enquanto outros privilegiaram as suas funções moral, espiritual, social ou cultural; uma produção adotou uma perspetiva predominantemente histórica. A amplitude do enunciado proporcionou diferentes delimitações do objeto e pode ter condicionado a explicitação da posição e o respeito integral pela orientação temática pretendida.

A natureza controversa da problemática parece ter influenciado igualmente o tipo de conteúdos mobilizados. A relação entre religião, política, direitos individuais e igualdade de género encontra-se presente no debate público e associa-se a opiniões amplamente difundidas. Esta familiaridade facilitou a formulação de posições e a identificação de argumentos, embora vários tenham surgido sob a forma de afirmações gerais apoiadas em representações socialmente partilhadas. As referências ao islamismo, à condição das mulheres e às restrições da liberdade ilustram esta tendência: funcionam como argumentos reconhecíveis, com diferentes graus de desenvolvimento, contextualização e sustentação.

O tempo destinado à preparação condicionou o aprofundamento desses conteúdos. Os menos de cinquenta minutos disponíveis reduziram as possibilidades de pesquisa, confronto de fontes e apreciação das referências reunidas. Em diversas produções, os

países e as práticas convocados foram associados diretamente à religião, com graus variáveis de distinção entre crença, regime político, legislação e contexto cultural. O confronto oral ampliou as perspetivas disponíveis e criou igualmente espaço para a circulação de ideias cuja pertinência exigia uma apreciação mais orientada. Um período mais amplo de preparação poderia ter favorecido a verificação do alcance dos exemplos e um desenvolvimento mais aprofundado dos argumentos inicialmente mobilizados.

A interpretação destes resultados deve considerar ainda as condições em que o ciclo decorreu. A discussão prolongou-se por duas aulas, a assiduidade foi irregular e o tempo destinado à planificação e à redação ficou reduzido. A intervenção ocorreu nas últimas semanas do ensino secundário, durante um período marcado por atividades de final de ano e por diferentes níveis de envolvimento no trabalho letivo. Estas circunstâncias integram o contexto dos resultados e aconselham prudência na apreciação do alcance dos procedimentos adotados.

Os dados do segundo ciclo sugerem, em síntese, que o debate e o registo coletivo favoreceram a disponibilidade de conteúdos e a construção de linhas argumentativas diferenciadas. A sua transformação em fundamentação escrita relacionou-se com a delimitação da proposta, o conhecimento construído sobre o tema, a hierarquização das ideias e a contextualização dos exemplos. Uma futura aplicação desta sequência beneficiaria de uma formulação mais precisa do enunciado, de maior tempo de pesquisa e preparação, de uma orientação mais explícita da planificação e de um momento de revisão centrado na função argumentativa dos exemplos.

3.2.4. Reflexão sobre o plano de ação

A leitura articulada dos dados recolhidos ao longo da diagnose e dos dois ciclos de investigação-ação permite compreender com maior precisão o modo como o debate pode contribuir para a construção argumentativa do texto de opinião. A diagnose evidenciou que os alunos dominavam, em termos gerais, a configuração do género e reconheciam a necessidade de assumir uma posição, apresentar argumentos e exemplos e organizar formalmente o texto. As principais fragilidades incidiam, portanto, na elaboração do conteúdo necessário à sustentação da posição defendida,

particularmente na diferenciação e no desenvolvimento dos argumentos, na concretização dos exemplos e na explicitação das relações estabelecidas entre ambos. Foi a partir deste desfasamento entre domínio formal e elaboração argumentativa que se definiu a intervenção e se procurou explorar o debate enquanto momento anterior à escrita.

A análise conjunta dos dois ciclos sugere que o contributo do debate se revelou mais consistente na ampliação das possibilidades de escrita do que na qualidade final da sua concretização. No primeiro ciclo, a comparação entre as produções anteriores e posteriores à discussão mostrou alterações favoráveis sobretudo em dimensões relacionadas com a diferenciação e o desenvolvimento dos argumentos, a organização das ideias e a exemplificação, embora os percursos individuais tenham apresentado diferentes sentidos de evolução. No segundo, a presença, nas produções finais, de conteúdos correspondentes aos eixos construídos e registados durante o debate tornou visível a continuidade entre a interação oral e a produção escrita. Em ambos os momentos, a discussão contribuiu para disponibilizar um repertório mais amplo de argumentos, exemplos e perspetivas; a sua transformação em fundamentação escrita permaneceu, contudo, dependente das operações realizadas individualmente por cada aluno.

Esta distinção revelou-se particularmente relevante para compreender a passagem da oralidade para a escrita. O debate criou um espaço de construção coletiva do conteúdo, no qual as ideias puderam ser pesquisadas, confrontadas, reformuladas e complementadas pela intervenção dos colegas. A escrita exigiu, porém, um trabalho de natureza distinta: delimitar uma posição, selecionar os elementos mais adequados à sua sustentação, estabelecer uma hierarquia entre eles, desenvolver as relações lógicas subjacentes e integrá-los numa progressão textual coerente. A existência de um repertório mais diversificado não determinou, por si só, uma argumentação mais elaborada; proporcionou antes matéria a partir da qual essa elaboração se podia realizar. As diferenças verificadas entre produções mostram, precisamente, que a qualidade do texto dependeu da forma como cada aluno se apropriou do conteúdo

construído coletivamente e o reorganizou em função do seu próprio percurso argumentativo.

Os estudos examinados no enquadramento teórico oferecem um termo de comparação para esta passagem entre interação e produção individual. Reznitskaya et al. (2001, pp. 165–172) verificaram que os alunos participantes em discussões coletivas mobilizaram, nos textos individuais, um maior número de componentes argumentativas do que os alunos do grupo de comparação; Hemberger et al. (2017, pp. 575–576, 602–604) observaram que a utilização de evidências surgiu mais facilmente no diálogo do que na escrita individual, sobretudo quando esta incidia sobre um tema ainda não estudado. As condições e a duração dessas intervenções diferem das do presente estudo. Ainda assim, a leitura destes resultados ajuda a situar uma questão que os dados recolhidos no presente estudo tornaram mais nítida: como apoiar a transformação dos conteúdos disponíveis na discussão numa fundamentação escrita desenvolvida?

A exemplificação tornou particularmente visível esta diferença. Ao longo da intervenção, os alunos passaram a mobilizar com maior frequência referências reconhecíveis e relacionadas com os temas discutidos. A principal variação deixou de se situar apenas na presença ou ausência de exemplos e passou a abranger a sua contextualização, o seu desenvolvimento e a explicitação do respetivo valor demonstrativo. A indicação de uma situação, de uma obra, de uma instituição ou de um país podia conferir concretização ao texto sem esclarecer plenamente aquilo que essa referência permitia demonstrar. A seleção de um exemplo pertinente constituiu, portanto, apenas uma parte do processo; a sua eficácia argumentativa dependeu da relação estabelecida entre o caso mobilizado, o argumento e a posição globalmente defendida.

Os resultados permitem igualmente atribuir particular relevância às etapas que enquadraram e prolongaram o debate. A pesquisa contribuiu para alargar o conhecimento disponível sobre os temas; o registo coletivo permitiu preservar as principais linhas da discussão; a planificação procurou apoiar a seleção e a organização das ideias antes da textualização; e a análise dos critérios, associada à correção a pares no segundo ciclo, tornou mais explícitas algumas das exigências colocadas à construção

do texto de opinião. A aplicação destes procedimentos mostrou, contudo, que o reconhecimento dos componentes formais se encontrava mais consolidado do que a apreciação da qualidade da fundamentação. Os alunos identificaram com maior segurança aspetos como a paragrafação, o ponto de vista, a presença de argumentos e exemplos ou o cumprimento da extensão, enquanto a avaliação da diferenciação dos argumentos, do desenvolvimento dos exemplos e da função desempenhada por estes elementos no raciocínio revelou maior irregularidade. Esta diferença reforça a ideia de que a passagem do repertório coletivo para a escrita requer uma mediação explícita das operações envolvidas na construção do conteúdo argumentativo.

O segundo ciclo permitiu ainda precisar esta leitura ao evidenciar a influência das condições em que o conteúdo é construído e mobilizado. A amplitude da proposta sobre o lugar da religião nas sociedades contemporâneas possibilitou diferentes delimitações do objeto de reflexão, nem sempre coincidentes com a relação entre religião e poder político explorada durante o debate. Paralelamente, o tempo reduzido destinado à pesquisa e à preparação limitou as possibilidades de aprofundamento, verificação e contextualização das referências reunidas. Algumas produções integraram ideias provenientes do repertório coletivo de forma articulada e subordinada a uma posição definida; outras mantiveram uma organização mais acumulativa ou recorreram a afirmações gerais cuja sustentação permaneceu insuficientemente desenvolvida. Estes resultados sugerem que a produtividade do debate depende também da precisão com que a proposta de escrita é delimitada e da qualidade do trabalho de preparação temática que antecede a redação.

O alcance destas conclusões deve, contudo, ser ponderado à luz das condições em que o estudo decorreu. A investigação incidiu sobre uma única turma, desenvolveu-se durante um período limitado e integrou propostas com temas e graus de complexidade distintos. A assiduidade irregular, o tempo disponível e o momento do ano letivo condicionaram igualmente a preparação e a participação nas atividades. Acresce que o debate não constituiu um procedimento isolado: foi articulado com momentos de pesquisa, sistematização, planificação, explicitação de critérios e, no segundo ciclo, correção a pares. Não é, por isso, possível atribuir exclusivamente à discussão oral as

alterações observadas, nem estabelecer relações causais entre a participação no debate e o desempenho escrito. Os dados permitem antes identificar tendências convergentes entre as produções, as planificações, as perceções dos alunos e os registos da professora-investigadora, cuja interpretação deve permanecer circunscrita ao contexto em que foram produzidas.

Em resposta à questão de investigação, os resultados sugerem que o debate pode contribuir para a qualidade argumentativa dos textos de opinião sobretudo ao ampliar o repertório de argumentos, exemplos e perspetivas disponível antes da redação e ao proporcionar o confronto entre diferentes formas de compreender e sustentar uma posição. Esse contributo não se revelou, contudo, direto nem uniforme. A discussão tornou disponíveis conteúdos suscetíveis de sustentar a escrita, mas a qualidade da sua concretização dependeu da capacidade de cada aluno para selecionar, hierarquizar, desenvolver e relacionar os elementos construídos coletivamente. O principal contributo pedagógico do debate parece situar-se, assim, na preparação do conteúdo argumentativo e na criação de condições para a sua problematização, mais do que numa melhoria automática da qualidade do texto produzido.

Uma futura aplicação do plano beneficiaria, por isso, de maior tempo de pesquisa, de uma formulação mais precisa das propostas e de uma orientação mais explícita da planificação e da revisão. Os resultados suscitam ainda a possibilidade de explorar uma organização distinta da sequência, na qual o debate ocorra após uma primeira produção escrita e anteceda a respetiva reformulação. Nesse caso, a discussão poderia assumir a função de confronto e ampliação de argumentos já formulados, permitindo aos alunos rever os exemplos selecionados, reconsiderar a organização da fundamentação e tomar decisões de reescrita a partir de fragilidades concretamente identificadas na primeira versão. Trata-se de uma possibilidade para uma futura aplicação, decorrente das fragilidades observadas na passagem entre a disponibilização coletiva das ideias e a sua elaboração individual.

É, assim, na articulação entre a construção coletiva de um repertório argumentativo e o trabalho individual necessário à sua seleção, organização e desenvolvimento que se

situa a principal potencialidade pedagógica do debate enquanto preparação para a escrita do texto de opinião.

Considerações Finais

A questão que orientou este estudo nasceu de uma dificuldade observada na escrita dos alunos, mas conduziu a uma reflexão mais ampla sobre o lugar da argumentação na aula de Português. A elaboração de um texto de opinião exige a formulação de uma posição e o domínio dos recursos necessários para a sustentar. Exige também que o aluno examine aquilo que pensa, reconheça a existência de outras leituras da mesma questão e decida que argumentos considera dignos de ser defendidos. Foi a partir desta relação entre pensamento, interação e escrita que se procurou compreender o contributo do debate para a qualidade argumentativa dos textos produzidos pela turma.

A intervenção sugeriu que o debate poderia enriquecer o momento anterior à redação. Perante as questões suscitadas pelas obras literárias, os alunos tiveram oportunidade de ouvir argumentos diferentes dos seus, formular objeções e explorar novas possibilidades de desenvolvimento para os temas propostos. O confronto oral parece ter tornado acessíveis ideias e perspetivas que ampliaram o repertório disponível para a escrita. A análise das produções permitiu, porém, reconhecer que a passagem dessas ideias para o texto escrito constituía outra exigência. Dispor de argumentos não equivalia a selecionar os mais pertinentes; conhecer exemplos não dispensava a explicação do que demonstravam; escutar perspetivas divergentes não determinava o modo de as integrar numa posição própria.

É na passagem entre a discussão coletiva e a elaboração individual que se desenha uma das conclusões mais relevantes do estudo. A análise dos textos sugere que a disponibilidade de ideias, por si só, pouco esclarece acerca da qualidade da fundamentação; importa considerar o trabalho que cada aluno realizou sobre o repertório construído no debate. Em algumas produções, as ideias foram escolhidas e subordinadas a uma posição delimitada, dando origem a percursos argumentativos mais consistentes. Noutras, conservaram algo da sucessão própria das intervenções orais, ou surgiram acompanhadas por exemplos cujo valor demonstrativo permaneceu por explicitar. O debate parece, assim, ter aberto possibilidades para a escrita, cuja

concretização se relacionou com a capacidade de selecionar, articular e desenvolver os conteúdos disponíveis.

A exemplificação tornou especialmente visível essa passagem. Ao longo da intervenção, acontecimentos, instituições, países e práticas sociais deram corpo a argumentos que, sem essas referências, permaneceriam num plano mais geral. A referência a uma realidade identificável nem sempre bastou, porém, para lhe conferir força demonstrativa. Nomear um caso é apenas o início de um trabalho que exige situá-lo, ponderar a sua pertinência e tornar clara a relação que estabelece com a posição defendida. Neste sentido, os resultados apontam para o valor de uma preparação temática mais cuidada e de uma revisão que convide os alunos a interrogar os exemplos escolhidos: o que mostram, por que razão foram convocados e que lugar ocupam no raciocínio que o texto procura construir.

Este percurso levou igualmente a reconsiderar a função das etapas que acompanharam o debate. O registo coletivo conservou as linhas da discussão, a planificação ofereceu um espaço para a sua reorganização e a correção a pares permitiu explicitar os critérios de apreciação do texto de opinião. A experiência revelou, todavia, a necessidade de orientar com maior precisão o uso destes procedimentos. Nas atividades realizadas, os alunos identificaram com maior segurança a presença de argumentos e exemplos do que apreciaram a sua pertinência, o seu desenvolvimento e as relações estabelecidas entre eles. Assim, a mediação pedagógica poderá incidir sobre a qualidade das escolhas efetuadas, apoiando-se na leitura comparada de diferentes concretizações e na revisão fundamentada das produções.

As conclusões formuladas respeitam ao contexto singular em que a investigação decorreu. O estudo envolveu uma única turma e dois ciclos realizados sob condições temporais e temáticas distintas. A assiduidade irregular, o tempo disponível para a preparação e a articulação do debate com outras atividades condicionam a interpretação dos resultados. O percurso realizado permite compreender o que sucedeu nesta intervenção e fundamentar novas decisões pedagógicas; a apreciação isolada dos efeitos da discussão oral exigiria outras condições de investigação.

Uma continuação do projeto poderia explorar uma sequência em que a primeira versão do texto antecedesse o debate. Os alunos levariam, então, para a discussão posições, argumentos e exemplos já formulados, sobre os quais poderiam escutar objeções e ponderar alternativas. A reescrita posterior permitiria observar as decisões tomadas perante esse confronto: os argumentos conservados ou abandonados, os exemplos revistos e as relações que adquiriram maior clareza. Esta possibilidade decorre precisamente da dificuldade que atravessou os dois ciclos – a transformação do conteúdo disponível numa fundamentação escrita individual.

A intervenção nasceu de uma dificuldade identificada no texto de opinião, mas o seu significado pedagógico pode ser considerado também à luz das experiências que antecederam a redação. As obras literárias suscitaram questões perante as quais os alunos foram convidados a procurar argumentos, escutar posições diferentes e encontrar palavras para defender as suas próprias ideias. A escrita de um texto de opinião responde a exigências curriculares e avaliativas; oferece igualmente uma oportunidade para aprender a participar, de forma fundamentada, nas discussões da vida coletiva. Esta dimensão aproxima-se dos propósitos formativos do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que valoriza a análise crítica da realidade, o confronto de pontos de vista e a tomada de decisões fundamentadas (Martins et al., 2017, pp. 15, 31). A investigação não avaliou o desenvolvimento destas capacidades. Permitiu, contudo, reconhecer o valor de lhes abrir espaço na aula de Português: da leitura que suscita perguntas, à discussão que põe ideias à prova, até à escrita em que cada aluno procura dar forma e fundamento à sua própria voz.

Referências Bibliográficas

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

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (2021). *Carta ética*. https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores?download=296:carta-etica

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (2022a). *Plano de inovação*. https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores?download=298:plano-de-inovacao-2022

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (2022b). *Projeto educativo*. https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores?download=2:pee

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (2025). *Oferta educativa 2025/2026*. https://www.aert3.pt/index.php/m-oferta-educativa/1310-oferta-2025-2026

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3. (2026). *Plano estratégico de educação para a cidadania 2025–2029*. https://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores?download=300:pe-cidadania

Alarcão, I. (2022). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.

Amado, J. (Coord.). (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Astuti, A. P., Suryani, F. B., & Kurniati, D. (2022). The EFL student teachers' debate practice: Problems and solutions. *Prominent: Journal of English Studies, 5*(1), 72–78.

Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, Trad.; 6.ª ed.). WMF Martins Fontes.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Boff, O. M. B., Köche, V. S., & Marinello, A. F. (2009). O gênero textual artigo de opinião: Um meio de interação. *ReVEL, 7*(13), 1–12.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. dos Santos, & T. M. Baptista, Trads.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991)

Bräkling, K. L. (2000). Trabalhando com artigo de opinião: Revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In R. H. R. Rojo (Org.), *A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCNs* (pp. 221–247). Mercado de Letras/EDUC.

Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo* (A. R. Machado & P. Cunha, Trads.). EDUC.

Camps, A. (1997). Escribir: La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos: Teoría y Práctica de la Educación, 20*, 24–33.

Camps, A., & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: Un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 26*, 5–8.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.

Carvalho, J. A. B. (2001). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. A. B. Carvalho, & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a escrever: Teoria e prática: Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* (pp. 73–92). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera, 9*, 47–66.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9.ª ed.). Graó.

Castellà Lidon, J. M., & Vilà i Santasusana, M. (2005). La lengua oral formal: Características lingüísticas y discursivas. In M. Vilà i Santasusana (Coord.), *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 25–36). Graó.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). RoutledgeFalmer.

Cortesão, L. (1998). Da necessidade da vigilância crítica em educação à importância da prática de investigação-ação. *Revista de Educação, 7*(1), 27–33.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, 13*(2), 355–380.

Coutinho, A., & Jorge, N. (2019). Texto de opinião. In A. Coutinho & N. Jorge (Coords.), *Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 17–20). Associação de Professores de Português.

Cunha, D. A. C. da. (2002). O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In A. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino* (pp. 166–179). Lucerna.

De Chiaro, S., & Aquino, K. A. da S. (2017). Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química: Uma proposta analítica. *Educação e Pesquisa, 43*(2), 411–426. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201704158018

De Chiaro, S., & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18*(3), 350–357. https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300009

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. (2012). *Diário da República, 1.ª série*, n.º 126, 3340–3364. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos – 12.º ano, ensino secundário: Português*. Ministério da Educação.

Dolz, J., Moro, C., & Pollo, A. (2000). Le débat régulé: De quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle, 22*, 39–59. https://doi.org/10.3406/reper.2000.2342

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2010). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (R. Rojo & G. S. Cordeiro, Trads.; 2.ª ed., pp. 81–108). Mercado de Letras.

Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de linguistique appliquée, 92*, 23–37.

Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite: Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux, 37–38*, 49–75.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Elliott, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between "knowledge" and "action" in the academy: Some reflections on action research. *Educar, 34*, 11–26.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387.

Gabinete de Avaliação Educacional. (2012). *Exame nacional do ensino secundário: Prova escrita de Português, Prova 639, 2.ª fase*. Ministério da Educação e Ciência.

Golder, C. (1996). La production de discours argumentatifs: Revue de questions. *Revue française de pédagogie, 116*, 119–134. https://doi.org/10.3406/rfp.1996.1196

Hemberger, L., Kuhn, D., Matos, F., & Shi, Y. (2017). A dialogic path to evidence-based argumentive writing. *The Journal of the Learning Sciences, 26*(4), 575–607. https://doi.org/10.1080/10508406.2017.1336714

Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (2014). *Exame final nacional do ensino secundário: Prova escrita de Português, Prova 639, época especial*. Ministério da Educação e Ciência.

Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (2024). *Exame final nacional de Português: Prova 639, 2.ª fase*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação.

Instituto de Avaliação Educativa. (2025). *Prova 639, 1.ª fase: Critérios de classificação – Português, 12.º ano de escolaridade*. Ministério da Educação, Ciência e Inovação.

Instituto Nacional de Estatística. (1984). *XII Recenseamento geral da população e II Recenseamento geral da habitação: Resultados definitivos – 1981: Distrito do Porto*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=65587858&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt

Iordanou, K., & Constantinou, C. P. (2015). Supporting use of evidence in argumentation through practice in argumentation and reflection in the context of SOCRATES learning environment. *Science Education, 99*(2), 282–311. https://doi.org/10.1002/sce.21152

Iordanou, K., & Rapanta, C. (2021). "Argue with me": A method for developing argument skills. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 631203. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631203

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2008). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (3rd ed., pp. 271–330). SAGE Publications.

Koch, I. G. V. (1982). *Argumentação e linguagem*. Cortez.

Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentive reasoning. *Cognition and Instruction, 15*(3), 287–315. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1503_1

Lafontaine, L., & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 33*(1), 47–66. https://doi.org/10.7202/016188ar

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª ed.). Graó.

Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: Um desafio persistente. *Uni-pluri/versidad, 12*(3), 23–37.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues, 2*(4), 34–46.

López Aymes, G., & Roger Acuña, S. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad, 1*(1), 4–18.

Martins, G. d'O. (Coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: Percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes (Orgs.), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45–76). Edições Pedago.

Oros, A. L. (2007). Let's debate: Active learning encourages student participation and critical thinking. *Journal of Political Science Education, 3*(3), 293–311. https://doi.org/10.1080/15512160701558273

Plantin, C. (2010). *A argumentação* (R. A. Grácio & M. Matozzi, Trads.). Grácio Editor. (Obra original publicada em 1996)

Portaria n.º 652/82, de 30 de junho. (1982). *Diário da República, 1.ª série*, n.º 148, 1909–1911. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/652-1982-395496

Porto Editora. (s.d.). *Grelhas de avaliação – Escrita: Texto de opinião* [Grelha de avaliação]. Escola Virtual.

Rapanta, C. (2024). Argument-based teaching: A necessary 21st-century pedagogical practice. *Educação, Sociedade & Culturas, 67*, 1–22.

Ramôa, M. (2010). *Escola Secundária de Rio Tinto: Relato de caso* [Relatório de estudo de caso]. Conselho Nacional de Educação.

Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A., & Kim, S.-Y. (2001). Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes, 32*(2–3), 155–175. https://doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651596

Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 913219. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219

Rodrigues, S. V. (2015). A escrita argumentativa à saída do ensino secundário: Análise de produções textuais. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 10*, 397–411.

Rodrigues, S. V. (2020). A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: Descrição e fundamentação de um percurso didático. In Z. G. O. Aquino, P. R. Gonçalves-Segundo, & M. A. G. Pinto (Eds.), *Argumentação e discurso: Fronteiras e desafios* (pp. 295–321). FFLCH/USP.

Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2015). O conhecimento linguístico na organização discursiva da escrita argumentativa no final do ensino secundário. In A. Moreno, F. Silva, & J. Veloso (Eds.), *Textos selecionados do XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 477–494). Associação Portuguesa de Linguística.

Shi, Y. (2019). Enhancing evidence-based argumentation in a Mainland China middle school. *Contemporary Educational Psychology, 59*, Article 101809. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101809

Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. M., & Veloso, J. (2011). *Oral: Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Thiollent, M. (2005). *Metodologia da pesquisa-ação* (14.ª ed.). Cortez.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice, 48*(1), 20–27. https://doi.org/10.1080/00405840802577569

Tuckman, B. W., & Harper, B. E. (2012). *Conducting educational research* (6th ed.). Rowman & Littlefield Publishers.

VanDerHeide, J., Newell, G. E., & Wynhoff Olsen, A. (2023). Conceptualizing dialogic literary argumentation: Inviting students to take a turn in important conversations. *Written Communication, 40*(2), 417–447. https://doi.org/10.1177/0741088322114868

Anexos

Anexo 1

Enunciado do Grupo III do Exame Nacional de Português de 2014, época especial

GRUPO III

Se para uns a cidade surge como espaço de realização do indivíduo, para outros tal realização está associada à vida em comunhão com a natureza.

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, defenda um ponto de vista pessoal sobre a temática apresentada.

Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Fonte: Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (IAVE).

Anexo 2

Enunciado do Grupo III do Exame Nacional de Português de 2024, 2.ª fase

*** GRUPO III**

Se para uns a felicidade consiste em saber viver com simplicidade e desapego dos bens materiais, para outros a acumulação e a ostentação de riqueza constituem o objetivo primordial da vida.

Num texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, defenda uma perspetiva pessoal sobre o modo como a felicidade pode ser alcançada.

No seu texto:

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

Fonte: Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (IAVE).

Anexo 3

Enunciado do Grupo III do Exame Nacional de Português de 2012, 2.ª fase

GRUPO III

Ao longo dos tempos, os papéis desempenhados pelo homem e pela mulher, nos planos familiar, educacional e profissional, entre outros, foram sofrendo alterações.

Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, apresente uma reflexão sobre os papéis desempenhados pelo homem e pela mulher na atualidade.

Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Fonte: Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (IAVE).

Anexo 4

Critérios de classificação do Grupo III do Exame Nacional de Português de 2025, 1.ª fase

GRUPO III

- Aspetos de estruturação temática e discursiva (ETD)[1] ..... 30 pontos

Parâmetro A: Género/Formato Textual

Nível	Descritor de desempenho	Pontuação
4	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião): • explicita o seu ponto de vista; • fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos; • ilustra cada um dos argumentos com, pelo menos, um exemplo; • produz um discurso valorativo (desenvolvendo um juízo de valor explícito ou implícito); • formula uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida.	10
3	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, mas ilustra apenas um deles com um exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), fundamentando a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo, mas apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.	8
2	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas fundamenta a perspetiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com um exemplo, assegurando os restantes aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião) e fundamenta a perspetiva adotada em, pelo menos, dois argumentos distintos, mas ilustra apenas um deles com um exemplo e apresenta falhas em um ou dois dos restantes aspetos em avaliação neste parâmetro.	5
1	Escreve um texto de acordo com o género/formato solicitado (texto de opinião), mas apresenta falhas no conjunto dos aspetos em avaliação neste parâmetro. OU Escreve um texto em que as marcas do género/formato solicitado se misturam, sem critério nem intencionalidade, com as de outros géneros/formatos.	3

Nota – A pertinência dos argumentos e dos exemplos é avaliada no parâmetro B.

Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação

Nível	Descritor de desempenho	Pontuação
4	Trata o tema proposto sem desvios e escreve um texto com eficácia argumentativa, assegurando: • a mobilização de argumentos e de exemplos diversificados e pertinentes; • a progressão da informação de forma coerente; • o recurso a um repertório lexical e a um registo de língua globalmente adequados ao desenvolvimento do tema, ainda que possam existir esporádicos afastamentos, justificados pela intencionalidade comunicativa.	10
3	Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata o tema proposto com desvios pouco significativos, mas escreve um texto com eficácia argumentativa (tendo em conta a forma como o tema foi desenvolvido).	8
2	Trata o tema proposto com desvios pouco significativos e escreve um texto com falhas pontuais nos aspetos relativos à eficácia argumentativa. OU Trata o tema proposto sem desvios, mas escreve um texto com falhas significativas nos aspetos relativos à eficácia argumentativa.	5
1	Trata o tema proposto com desvios significativos e escreve um texto com reduzida eficácia argumentativa, mobilizando muito pouca informação pertinente.	3

Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais

Nível	Descritor de desempenho	Pontuação
4	Escreve um texto bem organizado, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: • apresenta um texto constituído por diferentes partes, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente; • marca, corretamente, os parágrafos; • utiliza, adequadamente, mecanismos de articulação interfrásica; • mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.	10
3	Escreve um texto globalmente bem organizado, em que evidencia domínio dos mecanismos de coesão textual, mas em que apresenta falhas pontuais em um ou dois dos aspetos em avaliação neste parâmetro.	8
2	Escreve um texto satisfatoriamente organizado, em que evidencia um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual, apresentando falhas pontuais em três ou mais dos aspetos em avaliação neste parâmetro, ou falhas significativas em um ou dois desses aspetos.	5
1	Escreve um texto com uma organização pouco satisfatória, recorrendo a insuficientes mecanismos de coesão ou mobilizando-os de forma inadequada.	3

Apêndices

Apêndice 1

Parâmetros e indicadores utilizados na análise das produções de diagnose

Avaliação do domínio da Escrita | Texto de opinião	**Tema e género (50 %)**	respeito pelo tema e explicitação do ponto de vista
		pertinência dos argumentos
		apresentação de exemplos significativos
		produção de um discurso valorativo
		formulação de uma conclusão adequada
	Estrutura e coesão (30 %)	organização do texto em partes devidamente proporcionadas e articuladas
		marcação adequada de parágrafos
		utilização adequada de mecanismos de articulação interfrásica
	Léxico e adequação discursiva (20 %)	adequação do vocabulário e utilização de uma linguagem simples e clara
		correção ortográfica e sintática

Nota: Cada indicador foi apreciado segundo quatro níveis qualitativos de desempenho: insuficiente, suficiente, bom e muito bom.

Fonte**:** adaptado de *Grelhas de avaliação: Escrita – Texto de opinião* (Porto Editora, s.d.).

Apêndice 2

Grelha de análise das produções escritas dos ciclos de investigação-ação

Parâmetro A – Género e formato textual

Indicador	0 – Insuficiente	1 – Suficiente	2 – Bom	3 – Muito Bom
A1 Explicitação do ponto de vista	Não apresenta um ponto de vista identificável ou assume uma posição contraditória.	O ponto de vista pode ser inferido, mas surge pouco claro, genérico ou oscilante.	Apresenta um ponto de vista claro e globalmente coerente, embora com alguma imprecisão.	Apresenta um ponto de vista claro, explícito, preciso e coerentemente mantido.
A2 Apresentação de argumentos	Não apresenta argumentos identificáveis, limitando-se a expor o tema ou a repetir a posição.	Apresenta apenas um argumento identificável ou duas ideias cuja função argumentativa é pouco definida.	Apresenta dois argumentos identificáveis, embora um deles seja formulado com menor clareza.	Apresenta claramente dois ou mais argumentos autónomos que sustentam o ponto de vista.
A3 Apresentação de exemplos	Não apresenta exemplos identificáveis.	Apresenta apenas um exemplo reconhecível ou referências ilustrativas muito vagas.	Apresenta exemplos para os dois argumentos, embora um seja pouco delimitado ou se aproxime de uma enumeração.	Apresenta, pelo menos, um exemplo claramente identificável para cada argumento.
A4 Utilização de discurso valorativo	Não manifesta apreciações nem juízos de valor relevantes.	Apresenta uma apreciação pontual ou pouco relacionada com o ponto de vista.	Utiliza discurso valorativo adequado, embora de forma pouco diversificada ou irregular.	Integra de forma consistente juízos de valor explícitos ou implícitos que reforçam a posição defendida.
A5 Formulação da conclusão	Não apresenta conclusão ou termina com uma ideia desligada do percurso argumentativo.	Apresenta uma conclusão vaga, muito breve ou parcialmente coerente com o texto.	Retoma adequadamente o ponto de vista ou sintetiza as principais ideias, com pequenas limitações.	Retoma claramente o ponto de vista e sintetiza de forma coerente o percurso argumentativo.

Parâmetro B – Tema e pertinência da informação

Indicador	0 – Insuficiente	1 – Suficiente	2 – Bom	3 – Muito Bom
B1 Respeito pelo tema	Afasta-se do tema ou aborda-o apenas de forma residual.	Aborda o tema, mas apresenta desvios, generalizações excessivas ou partes pouco relacionadas.	Mantém-se globalmente centrado no tema, apesar de alguma passagem menos relevante.	Desenvolve integralmente o tema e seleciona informação diretamente relacionada com a reflexão solicitada.
B2 Pertinência dos argumentos	Os argumentos são inadequados ou contraditórios, ou não sustentam o ponto de vista.	Pelo menos um argumento se relaciona com o ponto de vista, mas a fundamentação é frágil ou pouco convincente.	Os argumentos são pertinentes e sustentam a posição, embora um deles apresente alguma fragilidade.	Todos os argumentos são pertinentes e contribuem de forma clara e consistente para sustentar o ponto de vista.
B3 Desenvolvimento e diversidade dos argumentos	Os argumentos são apenas mencionados, repetem a posição ou confundem-se entre si.	Os argumentos são reconhecíveis, mas pouco explicados, muito próximos ou desenvolvidos de forma desigual.	Os argumentos são distintos e suficientemente explicados, embora um deles possa ser menos aprofundado.	Os argumentos são claramente distintos, complementares e desenvolvidos através de explicações ou relações de causa e consequência.
B4 Pertinência dos exemplos	Os exemplos não se relacionam com os argumentos ou não demonstram as ideias apresentadas.	Pelo menos um exemplo é pertinente, mas o outro é inadequado, pouco representativo ou apenas vagamente relacionado.	Os exemplos são pertinentes para os argumentos, embora um apresente uma relação menos evidente ou precisa.	Cada exemplo é claramente pertinente e concretiza de forma eficaz o argumento a que se encontra associado.
B5 Desenvolvimento e diversidade dos exemplos	Não apresenta exemplos desenvolvidos ou limita-se a referências vagas e enumerações descontextualizadas.	Os exemplos são reconhecíveis, mas genéricos, pouco desenvolvidos, repetitivos ou demasiado semelhantes.	Apresenta exemplos distintos e suficientemente concretizados, embora um seja menos específico ou desenvolvido.	Apresenta exemplos variados, específicos e desenvolvidos, que concretizam diferentes dimensões da argumentação.
B6 Articulação entre argumentos e exemplos	Não estabelece uma ligação compreensível entre os argumentos e os exemplos.	A relação pode ser inferida, mas não é explicitada, ou estabelece-se apenas num dos casos.	A relação é clara nos dois casos, embora uma das articulações seja mais breve ou implícita.	Integra e explica claramente cada exemplo, evidenciando de que modo este comprova ou concretiza o respetivo argumento.

Parâmetro C – Organização e coesão textuais

Indicador	0 – Insuficiente	1 – Suficiente	2 – Bom	3 – Muito Bom
C1 Estrutura e proporcionalidade	Não apresenta uma estrutura reconhecível ou existe um desequilíbrio que compromete a compreensão.	Apresenta uma estrutura básica, mas uma das partes está ausente, pouco desenvolvida ou claramente desproporcionada.	Apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão globalmente equilibrados, com pequenas limitações.	Apresenta uma estrutura completa, equilibrada e ajustada ao percurso argumentativo.
C2 Progressão da informação	As ideias surgem desordenadas, contraditórias ou sem progressão reconhecível.	Existe alguma sequência, mas ocorrem repetições, ruturas ou mudanças pouco justificadas.	A informação progride de forma lógica, apesar de alguma repetição ou transição menos conseguida.	A informação progride de forma clara e lógica, acrescentando sucessivamente novos elementos à argumentação.
C3 Organização em parágrafos	Não delimita parágrafos ou a divisão efetuada não corresponde às ideias do texto.	Apresenta alguma divisão em parágrafos, mas esta é irregular ou reúne ideias com funções diferentes.	Organiza o texto em parágrafos adequados, embora exista alguma delimitação menos conseguida.	Cada parágrafo apresenta uma função e uma ideia dominante claramente reconhecíveis.
C4 Articulação interfrásica	As frases e ideias encontram-se justapostas ou ligadas de forma inadequada, comprometendo a compreensão.	Utiliza poucos mecanismos de ligação ou repete-os, verificando-se algumas relações pouco claras.	Estabelece adequadamente as principais relações entre as ideias, apesar de alguma repetição ou imprecisão.	Utiliza mecanismos de coesão variados e adequados, tornando claras as relações entre posição, argumentos, explicações e exemplos.

Apêndice 3

Primeira ficha de reflexão

Ficha de reflexão sobre a escrita de um texto de opinião

Nome: _____ N.º: _____

Após a redação do texto de opinião, reflita brevemente sobre o processo de escrita.

I. Perceção da tarefa

1. Como classifica o grau de dificuldade do tema proposto para o texto de opinião?

☐ Muito fácil ☐ Fácil ☐ Adequado ☐ Difícil ☐ Muito difícil

2. Antes de iniciar a redação do texto, compreendeu claramente o que o enunciado solicitava?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

3. Considera que possui, de modo geral, facilidade em escrever textos de opinião?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

II. Reflexão sobre o processo de escrita

4. Durante a redação do texto, quais foram as principais dificuldades sentidas? (Pode assinalar mais do que uma opção.)

☐ Compreender totalmente o tema proposto.
☐ Estruturar corretamente o texto (introdução, desenvolvimento e conclusão).
☐ Definir claramente a posição a assumir sobre o tema.
☐ Encontrar argumentos para sustentar a opinião.
☐ Desenvolver suficientemente os argumentos.
☐ Encontrar exemplos adequados para ilustrar os argumentos.
☐ Organizar as ideias ao longo do texto.
☐ Evitar repetir ideias ou argumentos.
☐ Relacionar o tema com conhecimentos do mundo atual.
☐ Expressar as ideias de forma clara.
☐ Utilizar vocabulário adequado.
☐ Gerir o tempo disponível para a escrita.
☐ Outra(s): _____
_____

5. Considera que possuía ideias suficientes para desenvolver o tema proposto?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

6. Qual foi a estratégia utilizada antes de iniciar a redação do texto?

☐ Comecei a escrever imediatamente. ☐ Fiz um pequeno esquema ou lista de ideias.
☐ Pensei nos argumentos que queria utilizar. ☐ Pensei em exemplos antes de começar.
☐ Outra: _____

7. Qual foi a estratégia utilizada para pensar nos argumentos do texto? (Resposta curta.)

_____
_____

8. O que considera que poderia ajudar a escrever um texto de opinião mais consistente? (Pode referir atividades, estratégias ou formas de trabalho em aula.)

_____
_____
_____

9. Considera que a discussão prévia do tema com os colegas poderia ter contribuído a um melhor desenvolvimento do texto?

☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez

Justifique brevemente: _____
_____

10. Que fatores poderiam contribuir para melhorar a qualidade de um texto de opinião? (Pode referir atividades realizadas em aula, formas de trabalho ou estratégias de preparação.)

_____
_____

11. Na sua opinião, o que foi mais fácil na escrita deste texto?

_____

III. Hábitos de leitura e interesses culturais

12. Com que frequência lê livros fora da escola?
☐ Frequentemente ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ Nunca

13. Que tipo de textos costuma ler? (Pode assinalar mais do que uma opção)
☐ Literatura contemporânea ☐ Clássicos de Literatura ☐ Jornalismo/Notícias ☐ Redes sociais/Blogs
☐ Textos científicos ☐ Textos de História ou Filosofia ☐ Artigos de opinião ☐ Outro: _____

14. Tem interesse por notícias ou acontecimentos culturais e sociais atuais?
☐ Muito interessado(a) ☐ Interessado(a) ☐ Pouco interessado(a) ☐ Nada interessado(a)

15. Costuma discutir com familiares ou colegas sobre temas atuais ou culturais?
☐ Frequentemente ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ Nunca

Apêndice 4

Resultados integrais da primeira ficha de reflexão

Nota: A ficha foi respondida por 23 dos 24 alunos presentes nesta fase. As respostas são apresentadas de forma anonimizada. As colunas identificam as perguntas da ficha; nas questões de seleção múltipla, os códigos utilizados são explicitados após a primeira tabela.

Respostas às questões fechadas e de seleção múltipla

Código	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q9	Q12	Q13	Q14	Q15
R1_01	Fácil	Sim	Parcialmente	D4; D7; D11	Sim	E1	Sim	Frequentemente	T1; T4	Interessado	Ocasionalmente
R1_02	Fácil	Sim	Parcialmente	D3; D9; D11	Sim	E3; E5	Sim	Frequentemente	T5	Muito interesse	Frequentemente
R1_03	Adequado	Sim	Parcialmente	D3; D4; D5; D6; D10	Sim	E2; E3	Sim	Ocasionalmente	T1	Interessado	Ocasionalmente
R1_04	Muito fácil	Sim	Sim	D1; D4; D9	Sim	E2; E3	Talvez	Frequentemente	T1; T2; T4; T5	Muito interesse	Frequentemente
R1_05	Fácil	Sim	Parcialmente	D1; D9; D10; D11	Sim	E1; E3	Não	Raramente	T2	Interessado	Ocasionalmente
R1_06	Adequado	Sim	Parcialmente	D1; D6; D7	Parcialmente	E2	Talvez	Frequentemente	O: Romance	Pouco interessado	Frequentemente
R1_07	Adequado	Parcialmente	Parcialmente	D3; D5; D7; D8; D11	Parcialmente	E1	Sim	Frequentemente	T1; T2	Interessado	Ocasionalmente
R1_08	Fácil	Sim	Parcialmente	D1; D4; D5; D8; D9	Parcialmente	E1; E2	Sim	Frequentemente	O: Policiais e thrillers	Pouco interessado	Ocasionalmente
R1_09	Fácil	Sim	Parcialmente	D5; D7; D10	Parcialmente	E2; E6	Sim	Raramente	T2	Interessado	Frequentemente
R1_10	Fácil	Sim	Sim	D4; D9	Sim	E4	Talvez	Ocasionalmente	T5	Interessado	Ocasionalmente
R1_12	Fácil	Sim	Sim	D2; D4; D6; D7; D9; D11	Sim	E2	Talvez.	Frequentemente	O: Romance	Pouco interessado	Ocasionalmente
R1_13	Adequado	Sim	Parcialmente	D1; D2; D4; D6; D11	Sim	E2	Sim	Frequentemente	O: Romance	Interessado	Frequentemente
R1_14	Fácil	Sim	Parcialmente	D3; D5; D6; D8	Sim	E2	Sim	Raramente	T1; T4; T6	Interessado	Frequentemente
R1_15	Muito fácil	Sim	Sim	D4; D5; D7; D11	Sim	E2	Não	Ocasionalmente	T2	Interessado	Frequentemente
R1_16	Fácil	Sim	Parcialmente	D1; D6; D7; D11	Sim	E7	Sim	Frequentemente	T1; T2; T4; T5; O: Mangás	Interessado	Frequentemente
R1_17	Fácil	Sim	Parcialmente	D2; D3; D4; D7; D11	Sim	E2	Talvez	Ocasionalmente	O: Aventura	Pouco interessado	Raramente
R1_18	Adequado	Sim	Sim	D3; D5; D7	Parcialmente	E4	Talvez	Ocasionalmente	T6	Interessado	Ocasionalmente
R1_19	Fácil	Sim	Parcialmente	D2; D6; D8; D9; D10; D11	Sim	E4	Não	Ocasionalmente	T1; T6	Interessado	Frequentemente
R1_20	Adequado	Parcialmente	Não	D1; D3; D4; D5; D7; D9; D10	Parcialmente	E2	Sim	Frequentemente	T1; T2; T3; T6	Muito interessado	Ocasionalmente
R1_21	Fácil	Sim	Parcialmente	D3; D4; D5; D7; D8; D10	Parcialmente	E2	Talvez	Raramente	T4; O: Romance	Interessado	Ocasionalmente
R1_22	Adequado	Parcialmente	Sim	D3; D5; D6; D7	---	E4	Talvez	Frequentemente	T1; T2; T3; T4	Muito interessado	Raramente
R1_23	Fácil	Sim	Parcialmente	D3; D5; D6; D7; D10	Parcialmente	E2	Sim	Ocasionalmente	T1	Interessado	Ocasionalmente
R1_24	Adequado	Sim	Parcialmente	D3; D4; D6; D8; D10	Sim	E2	Sim	Ocasionalmente	T1	Pouco interessado	Raramente

Legenda: Q4 – D1: definir a posição; D2: estruturar o texto; D3: encontrar argumentos; D4: desenvolver os argumentos; D5: encontrar exemplos; D6: organizar as ideias; D7: evitar repetições; D8: relacionar com o mundo atual; D9: expressar as ideias; D10: utilizar vocabulário adequado; D11: gerir o tempo. Q6 – E1: elaborar esquema/lista; E2: pensar nos argumentos; E3: pensar nos exemplos; E4: começar imediatamente; E5: escrever o objetivo; E6: pensar na posição; E7: definir argumentos durante a introdução. Q13 – T1: literatura contemporânea; T2: clássicos; T3: jornalismo/notícias; T4: redes sociais/blogues; T5: História/Filosofia; T6: textos científicos; O: outra resposta.

Respostas às questões abertas

Código	Q7	Q8	Q9a	Q10	Q11
R1_01	Pensei no meu dia-a-dia.	Ler diferentes opiniões.	Acho que seria bom ouvir diferentes opiniões para poder ter uma opinião mais forte.	Saber mais argumentos.	Acho que o tema em si era de fácil escrita.
R1_02	Refletir no tema.	Mais prática.	Mais argumentos e exemplos para utilizar.	Mais prática	A introdução.
R1_03	Como eu em pessoa atinjo maior felicidade.	Maior vocabulário e articuladores	Ficava com uma maior ideia de exemplos e argumentos.	Mais exercícios de textos de opinião, mais discussão de argumentos.	Arranjar vocabulário e não repetir ideias.
R1_04	As ideias apenas surgem e eu escrevo.	Gostava de apresentar melhor clareza, sinto que o texto pode ser mais lapidado.	Talvez	Um vocabulário extenso e clareza na apresentação dos argumentos.	Estruturar corretamente o texto.
R1_05	Pensar neles, com situações atuais.	Mostrar temas diferentes em sala de aula e fazer a planificação.	Acho que não faria diferença.	Mostrar temas diferentes em sala de aula e fazer a planificação.	O tema.
R1_06	Pensar no que eu sentiria se fosse comigo.	Basta ter organização da minha parte.	Ouvir diversas opiniões faz-nos refletir.	Mais criatividade.	Pensar em mim e no que sentia.
R1_07	O pensamento e na vivência do dia-a-dia.	Mais exercícios de escrita e debate do tema.	Acredito que o debate nos teria feito compreender melhor o tema e ajudado nos argumentos.	Mais exercícios de escrita e debate do tema.	O vocabulário usado.
R1_08	Associar ideias e encadeamento lógico.	Saber dar exemplos mais significantes.	Porque é sempre melhor ouvir mais sobre o tema antes de escrever sobre ele.	Saber que exemplos dar e como fazer a introdução.	O vocabulário utilizado.
R1_09	Pensei na minha posição e refutei-a.	Evoluir na forma de como apresentar exemplos.	Havia várias opiniões que depois podíamos utilizar nos argumentos ou exemplos.	Fazer mais textos em conjunto na sala de aula.	O tema.
R1_10	Pensar em argumentos geralmente defendidos.	Informação sobre os temas.	Dependeria se os colegas tinham entendido o tema bem ou não.	A redação de textos.	Encontrar argumentos.
R1_12	Analisar o tema	Ajudar na estrutura e na utilização de tempo.	Há quem precise de outras opiniões para formatar melhor a dele.	Estratégias de preparação.	O tema.
R1_13	Pensar que estaria num debate.	Ler mais, ver notícias, ver mais debates.	Para já ter ideias do que escrever.	Gerir melhor o tempo, não repetir palavras e ideias.	A conclusão.
R1_14	Relacionar com textos lecionados e com o mundo atual.	Debates que me ajudassem na minha opinião.	Os colegas podem ter ideias que mudem a minha opinião ou que a complementem.	Debates	A escolha de vocabulário.
R1_15	Relacionar o tema com as aulas de português.	Relacionar o enunciado do texto com situações atuais.	Prefiro ser eu a pensar nas ideias que vou apresentar (é um exercício que me ajuda a desenvolver capacidades).	Treinar mais.	Foi fácil interpretar o enunciado logo foi mais fácil pensar nos argumentos.
R1_16	Fechar os olhos e focar por 1 minuto.	Notícias, mas mais importante, ler.	Há sempre algo a aprender, o meu texto podia ter melhores ideias vindas dos meus colegas.	Trabalhar a aula e criticar a sociedade.	Pensar em argumentos.
R1_17	Pensar em situações do dia-a-dia	Praticar mais e ter mais vocabulário.	Mais ideias e perspetivas diferentes.	As estratégias de preparação.	Já ter ideias formuladas.
R1_18	Tive em conta o tema apresentado e pensei no que podia ter sentido.	Não sei.	Se fosse discutido eu percebia melhor porque seria melhor explicado.	Mais atividades de escrita deste tipo de textos.	A contraposição dos dois buscarem a felicidade.

Código	Q7	Q8	Q9a	Q10	Q11
R1_19	Ter facilidade a colocar exemplos.	Escrever mais e analisar textos de opinião.	Ia confundir mais.	Escrever mais textos com maior dificuldade de interpretação.	A introdução
R1_20	Só penso e escrevo.	Correção de textos de opinião anónimos (sem ser da turma) na sala de aula para perceber os erros que não podemos cometer.	A discussão prévia poderia ajudar a encontrar exemplos adequados para os argumentos.	Desenvolver mais textos de opinião individualmente.	Estruturar corretamente o texto.
R1_21	Pensar no meu dia a dia e nos meus ideais.	Ler mais.	Ouvir outras perspetivas fazer-me-ia refletir sobre e até mesmo poder adquirir novas ideias.	A escrita mais frequente.	A conclusão.
R1_22	Lembrança dos temas que falamos ao longo das aulas.	Ler muitas coisas para ter argumentos suficientes.	---	Ter ideias claras sobre o tema.	Sim, o tema foi um dos motivos.
R1_23	Pensar sobre o assunto e tentar arranjar dois argumentos o mais distintos possíveis.	Produção de mais textos em sala de aula ou reflexão sobre determinados temas.	Teria mais pontos de vista em consideração.	Leitura deste tipo de texto de autores reconhecidos.	Ser um tema atual.
R1_24	Pensar no que me proporciona felicidade. Inserir-me no contexto pedido.	Maior vocabulário.	Maior quantidade de argumentos e novas perspetivas.	Maior vocabulário.	Expor a minha opinião.

Fonte: elaboração própria, a partir das respostas dos alunos.

Apêndice 5

Segunda ficha de reflexão

Ficha de reflexão sobre a influência do debate na construção do texto de opinião

Nome: _____ N.º: _____

I. Perceção sobre o debate

1. A realização do debate contribuiu para uma reflexão mais aprofundada sobre o tema discutido.
   ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

2. A preparação do debate (pesquisa e organização de argumentos) contribuiu para uma melhor estruturação das ideias.
   ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

II. Relação entre o debate e o texto de opinião

3. A participação no debate contribuiu para a formulação de argumentos no texto de opinião.
   ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

4. O debate contribuiu para a organização das ideias utilizadas na escrita do texto de opinião.
   ☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

III. Reflexão sobre a atividade

5. De que forma o debate realizado em aula poderá ter influenciado a escrita do texto de opinião?

_____
_____
_____

6. Que aspetos do debate foram considerados mais úteis para a construção dos argumentos no texto de opinião?

_____
_____
_____

Apêndice 6

Resultados integrais da segunda ficha de reflexão

Nota: A ficha foi respondida por 23 dos 24 alunos que participaram nesta fase. As respostas são apresentadas de forma anonimizada. As colunas identificam as perguntas da ficha.

Respostas às questões fechadas

Código	Q1	Q2	Q3	Q4
R2_01	Sim	Sim	Parcialmente	Sim
R2_02	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_03	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_04	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_05	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_06	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_07	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_08	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
R2_09	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_10	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_11	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_12	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_13	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_14	Sim	Sim	Sim	Parcialmente
R2_15	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_16	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_18	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_19	Sim	Sim	Parcialmente	Sim
R2_20	Sim	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
R2_21	Sim	Parcialmente	Sim	Sim
R2_22	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_23	Sim	Sim	Sim	Sim
R2_24	Sim	Sim	Sim	Sim

Respostas às questões abertas

Código	Q5	Q6
R2_01	O debate fez-me ter uma perspetiva mais ampla sobre o tema e facilitou a minha aquisição de outros argumentos.	A opinião de cada um face ao tema, ajudou bastante na construção de argumentos.
R2_02	O debate influenciou de forma positiva a minha escrita do texto de opinião, uma vez que me deu mais exemplos para utilizar para a minha argumentação.	Os pontos de vista, sustentados por exemplos concretos.
R2_03	O debate permitiu organizar ideias e até argumentos e opiniões que não nos recordáva-mos.	A discussão de ideias, tanto positivas, tanto negativas.
R2_04	O facto de termos discutido sobre o tema, ajuda na formulação dos argumentos que serão inseridos no texto. Desta forma, vamos com ideias bem definidas.	A discussão de ideias.
R2_05	Melhores argumentos/exemplos.	Pontos de vista com exemplos concretos.
R2_06	De uma forma bastante positiva.	Argumentos válidos.
R2_07	O debate em sala de aula permitiu uma melhor exploração do tema, de diferentes perspetivas que nos permitiu um melhor desenvolvimento dos argumentos.	Diversos pontos de vista sustentados por exemplos atuais.
R2_08	De certa forma ajudou a organizar os argumentos e a fornecer exemplos.	Os exemplos.
R2_09	Ajudou-me arranjar mais argumentos para escrever os textos.	O facto de existir várias opiniões sobre um tema.
R2_10	Deu-me mais ideias e argumentos que poderei usar nos respetivos textos de opinião.	O rigor necessário que é preciso ter ao apresentar um argumento.
R2_11	Foi útil para conhecer outras perspetivas e argumentos.	A racionalidade e a maneira pragmática de lidar com certos temas e desenvolver soluções.
R2_12	Na escolha dos argumentos e exemplos	A tentativa de fazer-se entender o lado contrário.
R2_13	Ajudou na planificação do texto de opinião e também ajudou nos argumentos e exemplos.	Os contra argumentos dos dois lados.
R2_14	O facto de ouvirmos as opiniões de vários colegas e confrontarmos com as nossas ajuda a termos novos pontos de vista e argumentos mais sólidos.	O confronto de ideias, novas opiniões e exemplos de diversos argumentos.
R2_15	Para nos preparamos para debater é necessário que previamente pesquisemos argumentos que defendem a nossa posição, o que ajuda a que tenhamos exemplos significativos ao redigir um texto de opinião sobre o tema.	A pesquisa prévia de informação e também saber ouvir o outro lado, pois apesar da nossa posição ouvir o lado contrário também ajuda numa melhor compreensão do tema proposto.
R2_16	Mover perspetivas, dando novos pontos sobre o assunto por explorar.	Construção de ideias.
R2_18	Não sei, mas que melhorou, melhorou.	Discussão de ideias.
R2_19	O debate encaminhou-nos para chegar aos pontos para usar no texto de opinião.	O trabalho de pesquisa.
R2_20	Na formulação de argumentos e na organização das ideias.	Todos.
R2_21	O debate realizado em aula para além de nos fazer refletir, permite-nos adquirir novos argumentos para um enriquecimento do texto de opinião.	O ponto de vista e poder argumentativo de cada um.
R2_22	O debate nos dá argumentos ou informações sobre o tema que talvez não sabiamos e que ajudou na escrita do texto.	Os argumentos encontrados.
R2_23	Após o debate, consegui ter mais ideias sobre o que escrever.	A escrita de argumentos no quadro (forma visual).
R2_24	Debater ideias permitiu a expansão de vocabulário e refletir sobre o tema mais a fundo.	Mais vocabulário e diferentes ideias que permitem formular exemplos e argumentos mais completos.

Fonte: elaboração própria, a partir das respostas dos alunos.

Apêndice 7

Lista de verificação utilizada na correção a pares

	✓	X
Respeitei o tema.		
Mobilizei informação adequada ao tema.		
Cumpri a extensão proposta (200 a 300 palavras).		
Redigi um texto globalmente estruturado e organizado em três partes lógicas, respeitando as regras de proporcionalidade.		
Marquei corretamente os parágrafos.		
Utilizei conectores discursivos para reforçar a articulação das ideias (entre as frases e no início dos parágrafos).		
Usei um vocabulário objetivo, diversificado e ajustado ao tema tratado.		
Defendi um ponto de vista, de modo claro e objetivo.		
Apresentei argumentos (ideias) válidos de forma eficaz e reforcei-os com exemplos (factos) concretos e pertinentes.		
Utilizei um discurso valorativo, veiculando juízos de valor explícitos e/ou implícitos.		
Redigi o texto com recurso à 1.ª ou à 3.ª pessoas gramaticais.		
Escrevi um texto respeitando as regras de ortografia, acentuação, sintaxe e pontuação.		

Apêndice 8

Material de apoio à preparação do debate do segundo ciclo





RTP notícias_ PAÍS POLÍTICA MUNDO OPINIÃO CULTURA VÍDEOS ÁUDIOS

Mulheres que desafiem "polícia da moralidade" no Irão arriscam pena de morte

As mulheres no Irão poderão enfrentar pena de morte ou pena de prisão até 15 anos se desafiarem as novas leis da "polícia da moralidade", que entram em vigor já esta semana com o intuito de promover a "cultura da castidade e do hijab" (véu islâmico).

Joana Raposo Santos - RTP / atualizado 11 Dezembro 2024, 13:47



https://www.rtp.pt/noticias/mundo/mulheres-que-desafiem-policia-da-moralidade-no-irao-arriscam-pena-de-morte_n1620903

BBC

NEWS BRASIL

Notícias | Assista | Ouça

Eleições 2026 | Brasil | Internacional | Economia | Saúde | Ciência | Tecnologia

'É como ter um rei, só que religioso': como é o regime teocrático do Irã, onde a fé dita a vida de todos



GETTY IMAGES

O Corpo da Guarda Revolucionária Islâmica (CGRI) é um órgão vital para a sustentação do regime religioso

Isabel Caro

BBC News Mundo

https://www.bbc.com/portuguese/articles/c1jkyz7y9e5o

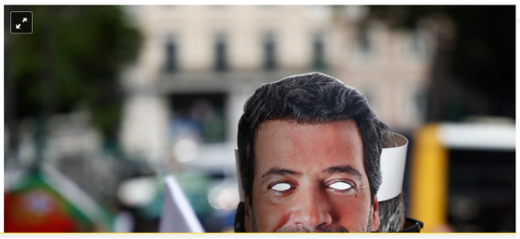
P POLÍTICA PSD PS CHEGA INICIATIVA LIBERAL BE PCP LIVRE CDS PAN MAIS

Chega: sexo, mentiras e Deus

A mobilização da extrema-direita nos EUA, no Brasil e em Portugal é enigmática. Dois filmes e o livro *Por Dentro do Chega* revelam como a religião e as redes sociais são aproveitados.

Paulo Pena

28 de Setembro de 2025, 7:13



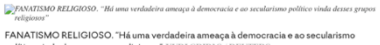
https://www.publico.pt/2025/09/28/politica/noticia/chega-sexo-mentiras-deus-2148501

Expresso

POLÍTICA ECONOMIA IMOBILIÁRIO REVISTA INTERNACIONAL SOCIEDADE BLITZ PODC

INTERNACIONAL

"A religião é muito assustadora nos EUA. Os religiosos têm de ser mantidos longe do poder político"



FANATISMO RELIGIOSO. "Há uma verdadeira ameaça à democracia e ao secularismo político vinda desses grupos religiosos" YURI GRIPAS / REUTERS

A direita religiosa americana age como se estivesse acima da lei, diz Jean Cohen. A especialista em lei internacional, justiça global e soberania garante que a democracia não está em ruína, mas há verdadeiro perigo populista à espreita

05 OUTUBRO 2016 15:00

https://expresso.pt/internacional/2016-10-05-A-religiao-e-muito-assustadora-nos-EUA.-Os-religiosos-tem-de-ser-mantidos-longe-do-poder-politico

Apêndice 9

Enunciado da produção escrita do segundo ciclo de investigação

Ao longo da história, a religião exerceu influência sobre diferentes dimensões da vida coletiva, incluindo os valores, a organização social e o exercício do poder.

Num texto de opinião bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas e cinquenta palavras, apresente uma reflexão sobre o lugar da religião nas sociedades contemporâneas.

No seu texto:

- explicite, de forma clara e pertinente, o seu ponto de vista, fundamentando-o em dois argumentos, cada um deles ilustrado com um exemplo significativo;
- formule uma conclusão adequada à argumentação desenvolvida;
- utilize um discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito).