U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2.º CICLO DE ESTUDOS

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

A palavra dita, a palavra escrita:

A oficina de escrita como estratégia para o desenvolvimento da argumentação e da produção de textos de opinião no 7.º ano.

Milene Vitória Silva Rebelo

M

2026



Milene Vitória Silva Rebelo

A palavra dita, a palavra escrita:

A oficina de escrita como estratégia para o desenvolvimento da argumentação e da produção de textos de opinião no 7.º ano.

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e 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

“É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.”, José Saramago, em *O Conto da Ilha Desconhecida*

A todos os que fazem parte de mim: Nenhum sonho se concretiza sozinho. Este leva um pouco de cada pessoa que acreditou em mim e caminhou comigo.

Sumário

Declaração de honra / Declaration of honour 7
Agradecimentos 8
Resumo 11
Abstract 12
Índice de Figuras 13
Introdução 14
I. Da escola à sala de aula: O Cenário da Intervenção 16
1.1. A Escola Secundária Emiliano de Andrade como espaço de aprendizagem 16
1.2. O contexto que acolhe o estágio pedagógico 17
1.2.1. Conhecer para intervir: a turma do 7.º C 19
1.3. Delimitação da área de investigação e dos objetivos do projeto 20
1.3.1. Diagnose 21
1.3.2. Dados recolhidos 24
1.3.3. A questão orientadora como ponto de partida 30
II. Enquadramento teórico 34
2.1. A Competência da Escrita 36
2.2. A escrita como processo 39
2.3. A Planificação 40
2.4. A Textualização 41
2.5. A revisão, o feedback e a reescrita 43
2.6. As oficinas de escrita como estratégia didática 46
2.7. O texto de opinião e a competência argumentativa 47
2.8. A motivação, o trabalho colaborativo e a escolha de temas significativos 50
III. Estudo empírico 54
3.1. A investigação-ação 54
3.1.1. Técnicas de recolha de dados 56
3.2. Ciclos da investigação-ação 59
3.2.1. Momento do diagnóstico inicial para reflexão 60
3.2.1.1. Dados recolhidos 62
3.2.1.2. Reflexão sobre os dados recolhidos 63
3.2.2. Primeiro momento de implementação da investigação-ação: a oficina de escrita sobre a proibição dos telemóveis na escola 64
3.2.2.1. Dados recolhidos 68
3.2.2.2. Reflexão sobre os dados recolhidos 68
3.2.3. Segundo momento: a oficina de escrita sobre o controlo parental nas redes sociais 70
3.2.3.1 Dados recolhidos 75
3.2.3.2. Reflexão sobre os dados recolhidos 75
3.2.4. A última oficina de escrita: a inteligência artificial na sala de aula 78

3.2.4.1. Dados recolhidos 82
3.2.4.2. Reflexão sobre os dados recolhidos 82
3.2.5. O texto de opinião para a avaliação sumativa 84
3.2.5.1. Dados recolhidos 87
3.2.5.2. Reflexão sobre os dados recolhidos 87
Reflexão sobre o plano de ação e as aprendizagens dos alunos 89
Considerações finais 91
Bibliografia 93
Anexos 95
Anexo 1 - Exemplo da grelha de análise geral do texto para diagnóstico 95
Anexo 2 - Powerpoint 96
Anexo 3 - 1ª oficina de escrita 97
Anexo 4 - 2.ª oficina de escrita 100
Anexo 5 - 3.ª oficina de escrita 101
Anexo 6 - Tabela e ficha de trabalho partilhada no *MicrosoftTeams* 102
Anexo 7 - Exemplos de manuscritos de produções escritas, nas oficinas de escrita 103

Declaração de honra / Declaration of honour

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição.
As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, 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 thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

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

Praia da Vitória, 28 de setembro de 2026

Milene Vitória Silva Rebelo

Agradecimentos

Ao meu Professor Orientador de Estágio, Paulo Matos, por me ter ajudado a construir a minha identidade enquanto professora, e por me ter ensinado e desafiado a crescer nessa profissão.

À Professora Doutora Paula Cristina Almeida Mendes, pela orientação, disponibilidade e apoio na escrita deste relatório. Esteve sempre disponível a qualquer horário e a qualquer dia. Foi um privilégio ter o seu apoio na construção deste relatório de estágio. Sem si nada disto seria possível.

À minha professora de Português do Ensino Secundário, Sandy Caetano, que me incutiu o gosto por esta disciplina e que, sem saber, contribuiu para que descobrisse na docência o caminho profissional que queria seguir.

Aos meus pais, que são também donos deste sonho e que tanto se esforçaram para que fosse possível concretizá-lo. Obrigada por acreditarem em mim. Esta conquista é minha, mas é, acima de tudo, nossa. Mãe, em especial, obrigada por seres o meu porto seguro e pelo conforto que me deste nas noites em claro.

Ao meu irmão, que enfrentou tantas dificuldades para alcançar o seu sonho profissional, mas nunca deixou de lutar. Obrigada por me transmitires essa força e por me ensinares que, por mais difícil que seja o caminho, nunca devemos desistir daquilo que realmente sonhamos.

A toda a minha família, que, através de uma chamada, uma mensagem ou uma palavra amiga, esteve presente e me deu força ao longo desta caminhada.

À minha doce avó que vibra de felicidade com todas as minhas conquistas.

Ao meu namorado, por partilhar comigo o amor por esta profissão, por acreditar em mim e por ser força e casa ao longo deste caminho, que se estendeu pelas ruas do Porto e pela Ilha Terceira. Por ter sido um companheiro em todas as horas, enquanto estudávamos no Porto e por toda a força que me deu, enquanto escutou muitas das minhas preocupações no ano de estágio. Ter-me escondido “debaixo da tua asa” para

receber conforto quando precisei, fez-me ganhar força e coragem para todas as etapas que foram surgindo. Nunca me vou esquecer dos primeiros passos que demos juntos na cidade Invicta. Chegámos crianças com sonhos e partimos jovens-adultos com eles realizados.

À minha luz, tio, que ouviste tantas das minhas preces.

À Lúcia, por ser muito mais do que uma sogra: uma amiga, um apoio e um carinho constante ao longo desta caminhada.

Às minhas amigas Matilde, Amélia, Mafalda e Márcia, que foram casa longe de casa e me fizeram sentir um pouco da minha ilha Terceira em cada sorriso partilhado no Porto. Sem elas nada disto teria sido possível. Confortaram-me e foram um abrigo muito especial para o meu coração nos dias em que a saudade era maior do que a distância.

À Sofia, colega e amiga, pelo companheirismo, pela ajuda e força durante o estágio. Uma companheira de profissão, mais tarde amiga, que me mostrou que os dias menos bons fazem parte do processo e que no final tudo vale a pena.

À minha colega de curso, Maria João, que teve sempre uma palavra amiga ao longo deste percurso. Obrigada por me teres apoiado e incentivado na concretização deste objetivo.

À minha melhor amiga, Mariana, por tudo o que vivemos e partilhamos juntas. Espero que continuemos de mãos dadas nesta caminhada que é a vida, a torcer pelo sucesso uma da outra, como duas verdadeiras irmãs-amigas sabem fazer.

Aos meus primeiros alunos, principalmente a turma x, do 7.º ano, que foram o papel principal para a concretização deste sonho. Ensinei-vos, mas também aprendi muito convosco: os primeiros passos nesta profissão foram dados ao vosso lado.

Este sonho é meu, mas nunca foi construído sozinho. Tem o vosso nome, o vosso apoio e o vosso carinho.

A todos os que fizeram parte desta caminhada, o meu mais sincero obrigada!

Resumo

Este relatório de estágio apresenta uma investigação-ação desenvolvida no âmbito do estágio pedagógico, numa turma do 7.º ano de escolaridade, na disciplina de Português, numa escola da ilha Terceira, nos Açores. O estudo teve como objetivo analisar o contributo das oficinas de escrita para o desenvolvimento da competência escrita e da capacidade de argumentação dos alunos, particularmente na produção de textos de opinião, através de oficinas de escrita.

Palavras-chave: investigação-ação, Português, 7.º ano, textos de opinião, oficinas de escrita.

Abstract

This internship report presents an action research study conducted as part of the teaching practicum in a 7th-grade Portuguese class at a school on Terceira Island, in the Azores. The study aimed to analyse the contribution of writing workshops to the development of students writing competence and argumentative skills, particularly in the production of opinion texts, through writing workshops.

Keywords: action research, Portuguese, 7th grade, opinion texts, writing workshops.

Índice de Figuras

Figura 1 - exemplo da produção escrita número 1 - página 22

Figura 2 - exemplo da produção escrita número 2 - página 23

Figura 3 - exemplo de John Elliot sobre o processo da investigação-ação - página 55

Figura 4 - exemplo de técnicas para recolha de dados - página 57

Figura 5 - exemplo de excerto com *color coding* - página 75

Figura 6 - exemplo de uma planificação elaborada no texto de opinião para avaliação sumativa - página 86

Introdução

Este relatório de estágio apresenta um projeto de investigação-ação levada a cabo com uma turma do 7.º ano, ao longo do ano letivo de 2025/2026. O trabalho foi desenvolvido no contexto da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional Integrada 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. A prática de ensino supervisionada decorreu na Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, na ilha Terceira, espaço onde desempenhei funções enquanto professora-estagiária.

O tema desta investigação surgiu de forma natural a partir do acompanhamento das aulas e do que nelas se foi tornando mais evidente: as fragilidades dos alunos no domínio da expressão escrita. Logo nas primeiras interações com a turma, percebeu-se que, para muitos, escrever era quase sinónimo de "obrigação" e, sobretudo, tinha como objetivo serem avaliados. A escrita raramente era vista como uma competência útil em diferentes disciplinas e situações do quotidiano, apesar de ser precisamente aí que ganha peso e sentido. O diagnóstico veio reforçar estas ideias: os alunos indicaram que não gostavam de escrever e escreviam principalmente em contexto de sala de aula. Ao mesmo tempo, apontaram dificuldades recorrentes na organização do texto, com problemas claros na divisão em parágrafos, no uso de conectores e na construção de um fio coerente com argumentos, capaz de sustentar um texto bem estruturado. Do mesmo modo, a maior parte dos alunos desconhecia o que é um argumento. Essas limitações tornaram-se ainda mais nítidas nas primeiras propostas de escrita realizadas na aula. Perante este cenário, impôs-se a necessidade de uma intervenção pedagógica ajustada ao grupo e às suas necessidades. Para a sustentar, recorreu-se a documentos orientadores e a bibliografia de referência, que ajudaram a justificar as decisões tomadas, de modo a contribuir para o processo de aprendizagem da turma, procurando sempre os interesses dos alunos como motivação, uma vez que eles não gostavam de escrever.

A linha principal de atuação passou pela criação de oficinas de escrita, encaradas como uma metodologia que valoriza o processo, a participação ativa dos alunos e o trabalho continuado sobre versões, revisões e reescritas. Em paralelo,

procurou-se aproximar os temas do universo de interesses da turma e aplicar estratégias como o *color coding* em momentos de trabalho colaborativo e na revisão dos textos, abrindo espaço à reflexão sobre a escrita e sobre os erros mais frequentes entre colegas.

A estrutura do relatório divide-se em três capítulos, que estão orientados em vários tópicos relevantes nesta investigação-ação. No primeiro, apresenta-se a caracterização da escola e da turma onde teve lugar a intervenção. Descrevem-se também os procedimentos usados no diagnóstico, explicitam-se os principais problemas identificados e clarificam-se as questões iniciais que orientaram o estudo e a escolha das estratégias de intervenção.

O segundo capítulo é dedicado ao enquadramento teórico. A partir da revisão da literatura, discutem-se os conceitos que sustentam esta investigação, com destaque para a expressão escrita, as oficinas de escrita, a argumentação e a motivação para escrever, procurando mostrar a pertinência destes eixos no contexto analisado.

Por último, o terceiro capítulo apresenta o estudo empírico. Começa pela descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados, segue com a apresentação do plano de ação e com a explicitação da organização dos quatro ciclos de investigação-ação. Em cada ciclo, detalham-se as atividades realizadas e procede-se à análise dos dados obtidos e à comparação dos dados do primeiro e último texto. O relatório culmina com uma reflexão final sobre os resultados e sobre o contributo da intervenção para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos.

I. Da escola à sala de aula: O Cenário da Intervenção

O projeto de intervenção está inserido no âmbito do estágio pedagógico de Português, realizado no 2.º ano 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. A iniciação da prática profissional teve lugar na Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, situada na cidade de Angra do Heroísmo, na Ilha Terceira, nos Açores. Ao longo deste ano assumi o papel de professora-estagiária e por este motivo foram-me atribuídas duas turmas de Português: uma do 7.º ano e outra do 10.º ano. Através do regime de professora-estagiária, lecionei as aulas de Português durante todo o ano letivo, participei em reuniões, fiz as avaliações aos alunos, acompanhei a turma durante todo o ano, ou seja, fui a única professora de Português que as turmas tiveram ao longo do ano, excepto nas aulas assistidas pelo orientador do estágio e pelo supervisor. Quando eles não participavam, eu assumia o controlo total da turma, sendo a professora responsável pela disciplina.

Deste modo, este capítulo terá como base a contextualização da instituição, bem como a caracterização da turma envolvida na investigação-ação e na prática letiva. Posteriormente, serão apresentados os problemas identificados e quais as metodologias e as estratégias utilizadas para encontrar estes problemas e a área de intervenção escolhida, com base nas necessidades que a turma apresentou.

1.1. A Escola Secundária Emiliano de Andrade como espaço de aprendizagem

Esta escola localiza-se no centro da cidade de Angra do Heroísmo e, devido à sua localização privilegiada, acolhe uma diversidade de alunos vindos de muitas freguesias da ilha Terceira. Além disso, por ter esta localização os alunos estão próximos de bibliotecas, pontos de refeição e espaços ao ar livre, o que lhes dá liberdade entre aulas.

Em relação aos recursos materiais e/ou instalações, neste ano letivo houve algum condicionamento, justificado pelas obras que decorreram ao longo do período de estágio. Em diversas situações as salas foram alteradas, muitas das vezes as condições das salas não eram favoráveis às necessidades das aulas e, para além disto, os espaços da escola como a biblioteca, o bar dos professores, o local de exposições, foram temporariamente deslocados, o que provocava uma constante adaptação, tanto pelos professores, como também, pelos alunos.

Relativamente ao nível de oferta formativa no ano letivo 2025/2026, para além do 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, a escola oferece cinco cursos PROFIJ, entre os quais o de Técnico de Produção Agropecuária, com seis alunos, Técnico de Desporto, com dezanove alunos, Técnico de Informática, com oito alunos, Técnico Restaurante Bar, com três alunos e, por fim, Técnico de Apoio à Gestão, com treze alunos.

A escola é constituída por um total de 877 alunos e 177 docentes, sendo oito estagiários. Relativamente ao pessoal não docente, existem 53 pessoas na escola, que trabalham em prol de um bom ambiente escolar, contribuindo sempre para o bem-estar dos alunos e dos docentes.

1.2. O contexto que acolhe o estágio pedagógico

Na Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade, no dia 1 de setembro, fui recebida como professora-estagiária. Na primeira reunião de departamento tive o apoio de outros colegas da disciplina que se mostraram disponíveis para ajudar e apoiar em caso de necessidade e fiquei a conhecer as minhas turmas e o meu horário escolar. Atribuíram-me uma turma do 7.º ano e uma turma do 10.º ano. Quanto ao horário escolar, ele foi adaptado conforme as necessidades da faculdade, uma vez que a segunda-feira tinha de ser o dia livre para assistir às aulas do Seminário de Português. O restante horário foi adaptado conforme o horário do meu professor orientador para podermos trabalhar em simultâneo.

Esta escola centrada no coração da cidade de Angra do Heroísmo recebe alunos de muitas freguesias da ilha Terceira, até da cidade vizinha (Praia da Vitória), o que contribuiu para a diversidade do seu corpo discente. Muitos dos alunos frequentam esta escola, apesar de residirem em freguesias mais distantes, devido à proximidade do local de trabalho dos pais. Como a escola situa-se no centro da cidade, permite que os alunos fiquem bem posicionados em relação aos trabalhos dos pais, aos transportes escolares e a outros serviços, nomeadamente, de restauração.

A população escolar ultrapassa os 800 alunos, sendo que estão espalhados pelo 3.º Ciclo até aos cursos PROFIJ. Existem alunos portugueses e de outras nacionalidades, como por exemplo, brasileiros e alemães, não tendo a língua portuguesa como língua materna, o que fez com que a escola este ano abrisse a disciplina de Português Língua Não Materna, de modo a conseguir apoiar todas as necessidades dos alunos e contribuir para o seu desenvolvimento.

Durante este ano letivo, a escola encontrava-se em obras para alterações de necessidades básicas que estavam com alguns problemas, o que fez com que ao longo do ano, tanto os docentes, não docentes e alunos estivessem em constante adaptação com as alterações de sala, o ruído das obras ou o fecho de alguns espaços. No final do ano letivo, a obra ainda não estava concluída devido a alguns problemas de má realização da melhoria dos espaços não estando prevista uma data para a sua conclusão.

Relativamente à oferta formativa, esta escola oferece o 3.º Ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário e cinco cursos PROFIJ: Técnico de Produção Agropecuária, Técnico de Desporto, Técnico de Informática, Técnico Restaurante Bar e, por fim, Técnico de Apoio à Gestão.

A escola oferece vários projetos para os alunos e procura sempre encontrar áreas de interesse e motivação para os mesmos e, apesar das obras, procurou encontrar alternativas aos espaços para que os alunos não fossem penalizados. Entre estes projetos estão inseridos o *Erasmus*, O Jornal da Escola, atividades ao longo do ano letivo criadas pelos departamentos ou pela Biblioteca Escolar, o Parlamento dos Jovens e o Desporto Escolar.

Em geral, apesar de o ano ter sido atípico por causa das obras, as condições da instituição e o interesse em criar projetos ao longo do ano foram sempre uma peça fundamental para o bem-estar dos alunos e dos docentes, fazendo com que todas estas circunstâncias não fossem prejudiciais para o ambiente escolar e o interesse de toda a comunidade educativa. Em caso de necessidade de adaptação de algum espaço para realização de alguma atividade, o Conselho Executivo mostrou-se sempre disponível para ajudar a solucionar esta necessidade. Apesar das circunstâncias que ultrapassam a escola existiu sempre a tentativa de minimizar as dificuldades que pudessem prevalecer.

1.2.1. Conhecer para intervir: a turma do 7.º ano

A intervenção pedagógico-didática foi realizada na turma x, do 7.º ano. A turma era constituída por 17 alunos, sendo 15 raparigas e 2 rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Salienta-se que nenhum dos alunos estava a repetir o 7.º ano e muitos deles vinham de escolas diferentes, por isso frequentavam esta escola pela primeira vez.

Esta turma tinha aulas de Português às terças-feiras, das 9h às 10h30, às quartas-feiras, das 13h35 às 14h55 e às quintas-feiras, das 15h05 às 15h55.

De uma forma geral, a turma era bem comportada e participativa em sala de aula, excetuando alguns casos esporádicos de atitudes menos boas, mas que facilmente eram resolvidas, após a chamada de atenção. A turma possuía uma única sala para as aulas de Português, no entanto, ao longo das obras esta sala foi alterada sempre que houve necessidade de troca. A participação em sala de aula era heterogénea, uma vez que a maior parte dos alunos participava autonomamente e cerca de quatro alunos tinham mais dificuldade em participar, embora o fizessem sempre que eram convidados.

O ambiente em sala de aula era propício à realização das atividades e os alunos mostravam-se motivados, interessados e curiosos em participar. Revelavam muito interesse no trabalho colaborativo e em participar em todas as atividades que lhes

eram propostas, tanto na disciplina de português como nas outras disciplinas. Esta turma estava sempre disposta a participar em projetos que eram propostos ao longo do ano, por isso existia sempre a possibilidade de fazer atividades mais dinâmicas, porque a turma era muito recetiva a novos desafios, principalmente quando os temas abordados eram do interesse dos alunos.

1.3. Delimitação da área de investigação e dos objetivos do projeto

A identificação do problema de investigação teve por base a observação direta das aulas da turma do 7.º ano, bem como as informações recolhidas nas reuniões do Conselho de Turma.

Enquanto professora estagiária responsável pela turma, acompanhei os alunos desde o primeiro dia de aulas, a 16 de setembro. A primeira semana foi dedicada à apresentação dos critérios de avaliação da disciplina e ao estabelecimento de uma relação de proximidade entre a professora e os alunos, recorrendo, para esse efeito, a atividades de carácter lúdico e dinâmico. Numa dessas atividades, foi solicitado aos alunos que identificassem, de forma espontânea, o seu objeto favorito e justificassem a sua escolha. Durante o momento de partilha, tornou-se evidente a dificuldade da maioria dos alunos em fundamentar as suas respostas, revelando limitações na apresentação e justificação das suas ideias. Perante esta constatação, na aula seguinte foi proposta uma atividade de escrita, na qual os alunos elaboraram um texto de opinião subordinado ao tema: “O que achas que torna um livro interessante?” O objetivo consistia em verificar se as dificuldades observadas na oralidade se refletem igualmente na produção escrita. A análise dos textos confirmou essa hipótese. De um modo geral, os alunos evidenciaram dificuldades significativas na construção da argumentação e na organização textual. Verificaram-se limitações na estruturação do texto em parágrafos, na utilização de conectores discursivos e na apresentação de argumentos capazes de sustentar a opinião expressa.

Face aos resultados obtidos, foi aplicado um questionário de diagnóstico, com o propósito de compreender melhor as dificuldades sentidas pelos alunos relativamente à escrita de textos de opinião e, assim, fundamentar a definição da problemática e dos objetivos do presente projeto de investigação-ação.

1.3.1. Diagnose

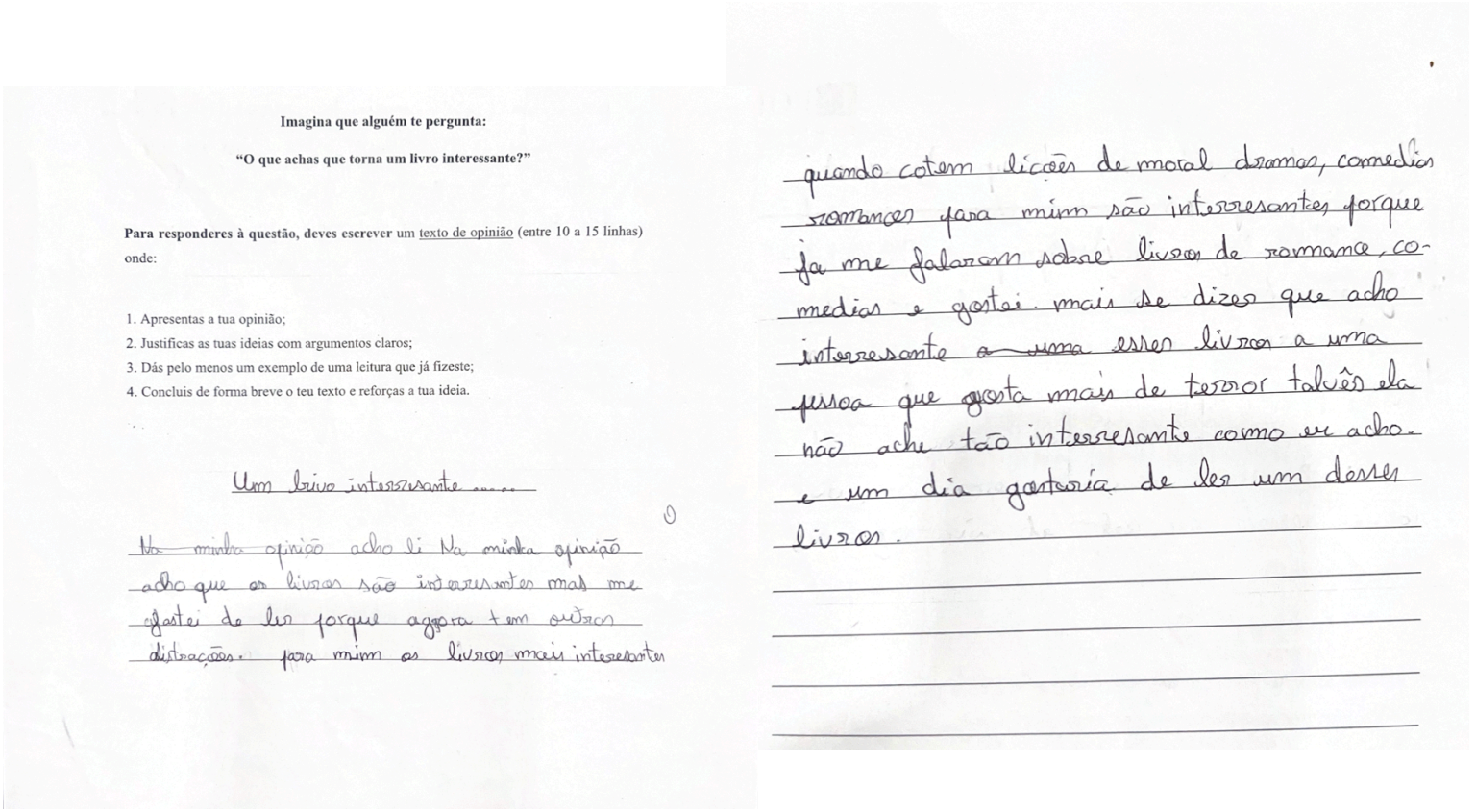
Após a observação das primeiras aulas e a realização de atividades diagnósticas que evidenciaram algumas dificuldades por parte dos alunos, tornou-se necessário recolher informações mais detalhadas sobre a turma do 7.º ano.

Com esse propósito, numa fase inicial, foi feita uma atividade oral: os alunos tinham um minuto para pensar em qual era o seu objeto favorito e, depois, rapidamente, apresentavam-no e justificavam a sua opinião. Muitos alunos manifestaram dificuldades em apresentar um motivo para a sua escolha. Depois desta análise de dificuldades na argumentação, os alunos foram propostos a escrever um pequeno texto intitulado “O que achas que torna um livro interessante?”. Durante a correção, foi possível observar que os alunos tinham dificuldades na utilização de conectores, na utilização de parágrafos, na organização textual e, principalmente, na fundamentação das suas respostas. Em último lugar, para perceber a perspetiva dos alunos, foi aplicado um questionário centrado nos interesses dos alunos e nas competências de escrita e argumentação. O principal objetivo consistiu em identificar as dificuldades sentidas pelos alunos e conhecer os seus interesses, de forma a verificar se essas dificuldades incidiam na competência da escrita, em particular na produção do texto de opinião.

A análise das respostas permitiu confirmar que os alunos apresentavam dificuldades na competência da escrita, com destaque para o texto de opinião. Verificou-se, igualmente, que a maioria não escrevia com frequência fora do contexto

da sala de aula ou da realização de trabalhos escolares e que muitos desconheciam o conceito de argumento. Paralelamente, constatou-se que os alunos demonstravam interesse por temas relacionados com o seu quotidiano, informação que se revelou pertinente para a seleção das temáticas a abordar nas atividades desenvolvidas ao longo da intervenção.

Texto 1 – Exemplo manuscrito número 1 – Figura 1



Imagina que alguém te pergunta:

"O que achas que torna um livro interessante?"

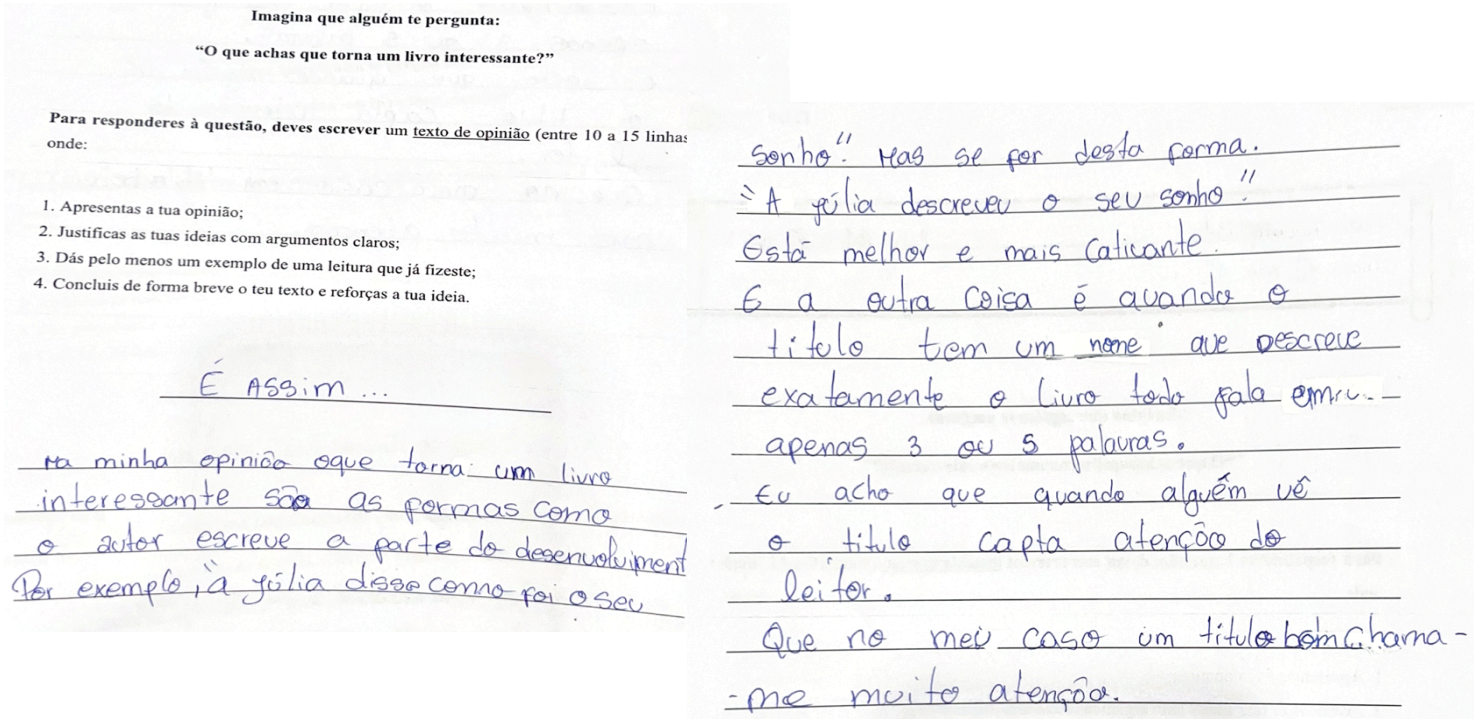
Para responderes à questão, deves escrever um texto de opinião (entre 10 a 15 linhas) onde:

1. Apresentas a tua opinião;
2. Justificas as tuas ideias com argumentos claros;
3. Dás pelo menos um exemplo de uma leitura que já fizeste;
4. Concluis de forma breve o teu texto e reforças a tua ideia.

Um livro interessante .....

Na minha opinião acho li Na minha opinião acho que os livros são interessantes mas me gostei de ler porque agora tem outras distrações. para mim os livros mais interessantes quando cotem lições de moral dramas, comedias romances para mim são interresantes porque ja me falaram sobre livros de romance, comedias e gostei. mais se dizes que acho interressante a uma esses livros a uma pessoa que gosta mais de terror talvês ela não ache tão interressante como eu acho. e um dia gostaria de ler um desses livros.

Texto 2 – Exemplo manuscrito número 2 – Figura 2



Imagina que alguém te pergunta:

"O que achas que torna um livro interessante?"

Para responderes à questão, deves escrever um texto de opinião (entre 10 a 15 linhas onde:

1. Apresentas a tua opinião;
2. Justificas as tuas ideias com argumentos claros;
3. Dás pelo menos um exemplo de uma leitura que já fizeste;
4. Concluis de forma breve o teu texto e reforças a tua ideia.

É assim ...

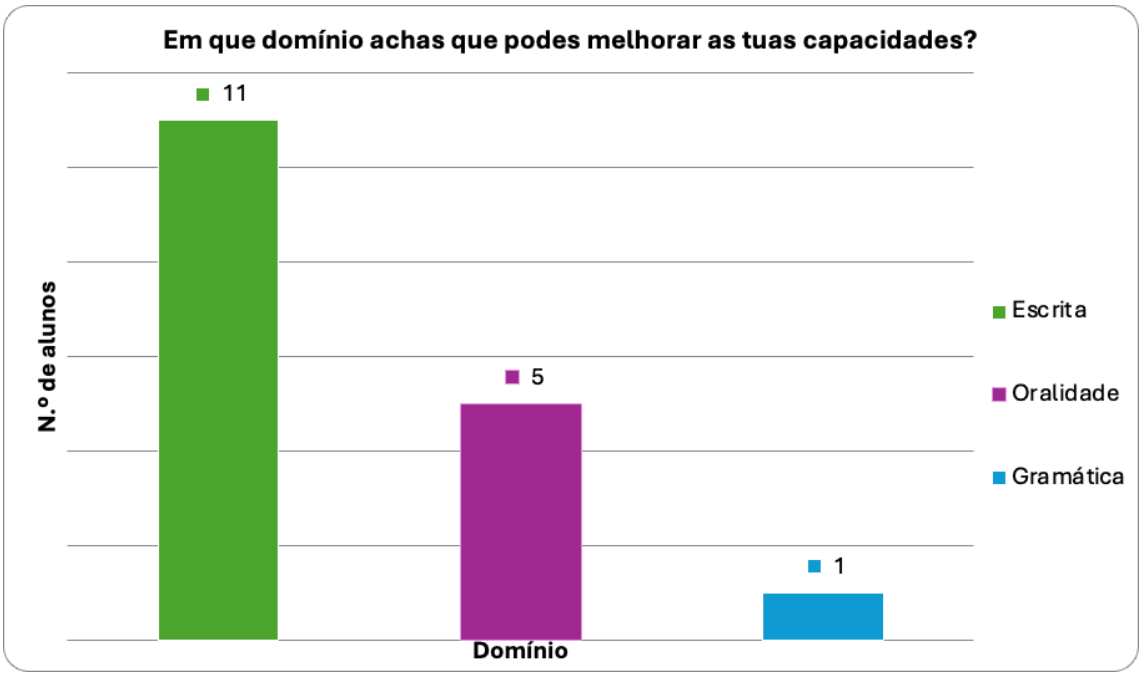
na minha opinião oque torna um livro interessante são as formas como o autor escreve a parte do desenvolvimento Por exemplo, à júlia disse como foi o seu sonho" mas se for desta forma. "A júlia descreveu o seu sonho" Está melhor e mais caticante. E a outra coisa é quando o titulo tem um nome que descreve exatamente o livro todo fala emm.. apenas 3 ou 5 palavras. Eu acho que quando alguém vê o titulo capta atenção do leitor. Que no meu caso um titulo bom chama-me muito atenção.

1.3.2. Dados recolhidos

Através da observação direta em sala de aula, da atividade oral, dos textos e, principalmente, através da análise das respostas ao questionário, os dados recolhidos dos dezassete alunos reforçaram o que já tinha sido observado anteriormente, porque comprovaram que, de facto, os alunos sentiam dificuldades na oralidade, na escrita e muitos deles não gostavam mesmo de escrever. Estes dados permitiram começar a pensar e refletir sobre uma possível estratégia a implementar na turma, com o objetivo de motivar e despertar o interesse aos alunos.

Relativamente aos textos, o objetivo era perceber quais é que eram as dificuldades dos alunos, em fase de diagnóstico. Procurei que os alunos fizessem um texto numa atividade rápida, apenas com conhecimento prévio dos anos anteriores e com pequenos tópicos para apoio na construção do texto. A maior parte dos alunos mostrou ter dificuldades em toda a construção textual.

Gráfico 1 - Dados da questão 1



Observando as respostas à primeira questão, é possível observar que a maioria dos alunos indicou a Escrita como domínio onde podem melhorar as suas capacidades. Em segundo lugar, cinco alunos indicaram a Oralidade como domínio a melhorar. Estas respostas podem ser reflexo das atividades que foram elaboradas antes do questionário, uma vez que foram atividades onde procurei trabalhar a Oralidade e a Escrita com os alunos, de modo a recolher informações sobre as suas capacidades. Por último, um aluno indicou que poderia melhorar as suas capacidades na Gramática.
Uma vez que este possível desinteresse e/ou dificuldades nestes domínios já tinha sido observado nas aulas, a segunda questão incidiu sobre o gosto dos alunos pela escrita de textos, à qual catorze alunos responderam "Não" e três responderam "Sim".

Gráfico 2 – Dados da questão 2

Relativamente à questão número 2, treze alunos responderam que sabiam mais ou menos o que era um texto de opinião, quatro responderam "sim" e nenhum respondeu "não". De facto, estes resultados já eram esperados, uma vez que através do texto de diagnóstico foi possível perceber que os alunos conseguem seguir tópicos de realização de um exercício e cumprir as características do texto de opinião, embora as suas dificuldades se centrassem noutros aspetos.

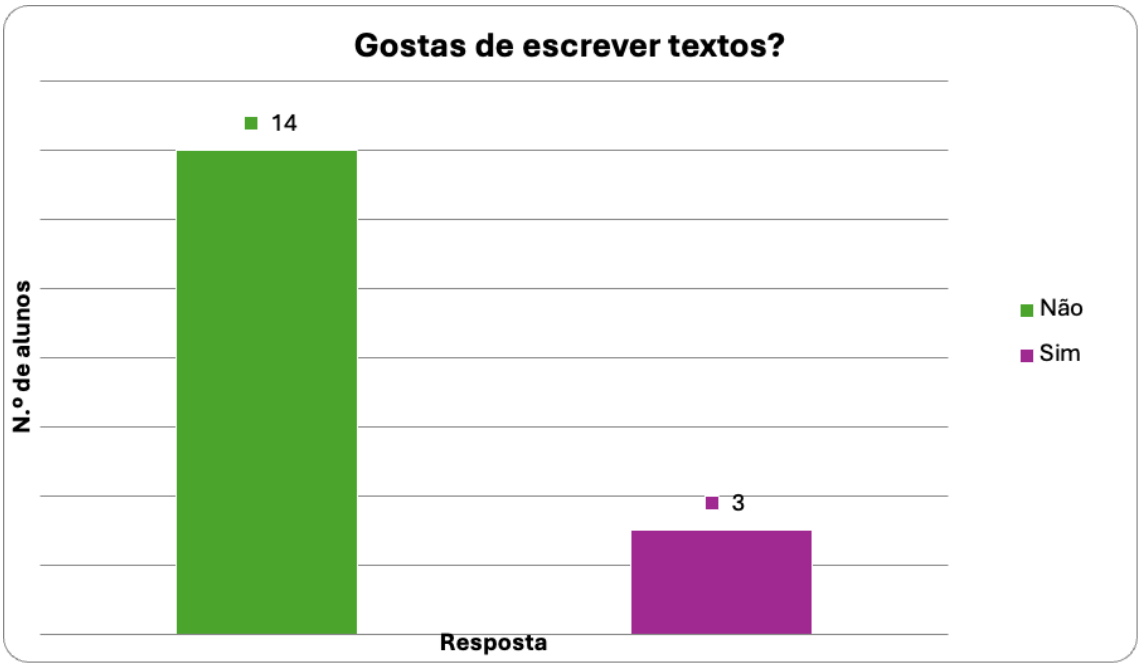


Gráfico 3 – Dados da questão 3

Para identificar a principal dificuldade dos alunos na construção de textos, foi colocada uma questão relacionada com as diferentes fases do processo de produção textual. Os alunos salientaram que a etapa que consideravam mais difícil era a planificação, em segundo lugar a textualização e em terceiro lugar a pesquisa, que foi indicada por um aluno.

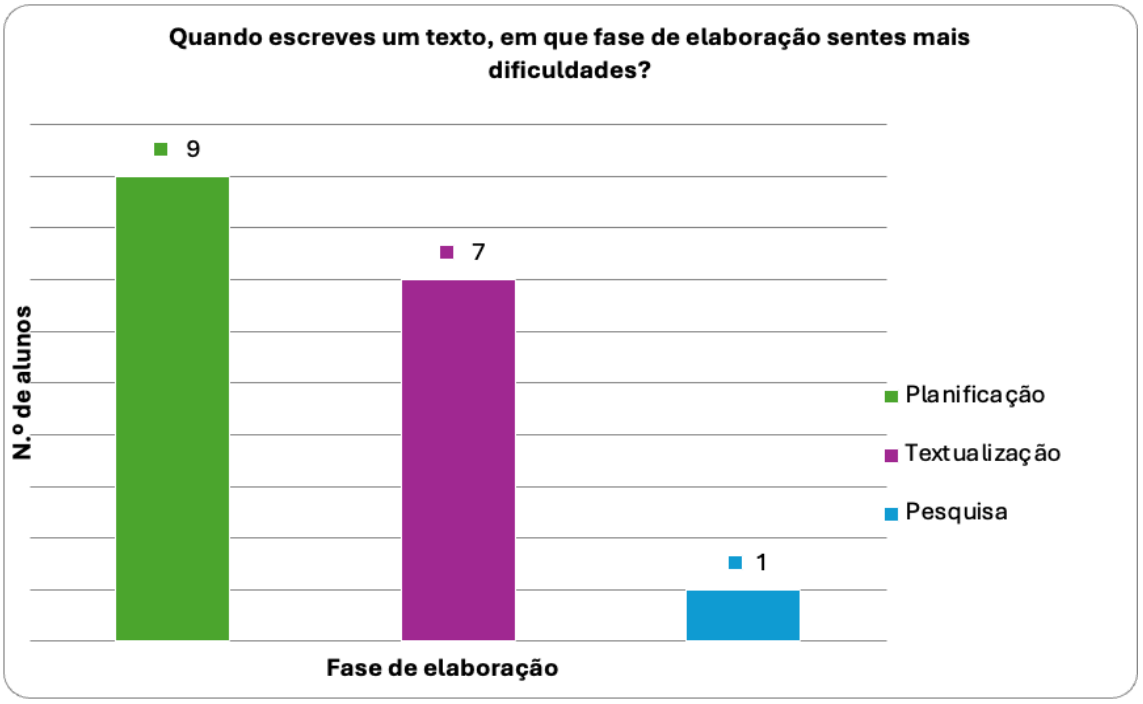


Gráfico 4 – Dados da questão 4

A maior parte dos alunos apresentou como motivo para as suas dificuldades de produção textual o facto de não saber argumentar e fundamentar as suas ideias e organizar as suas ideias, o que já tinha sido comprovado através dos textos de opinião usados para diagnóstico.

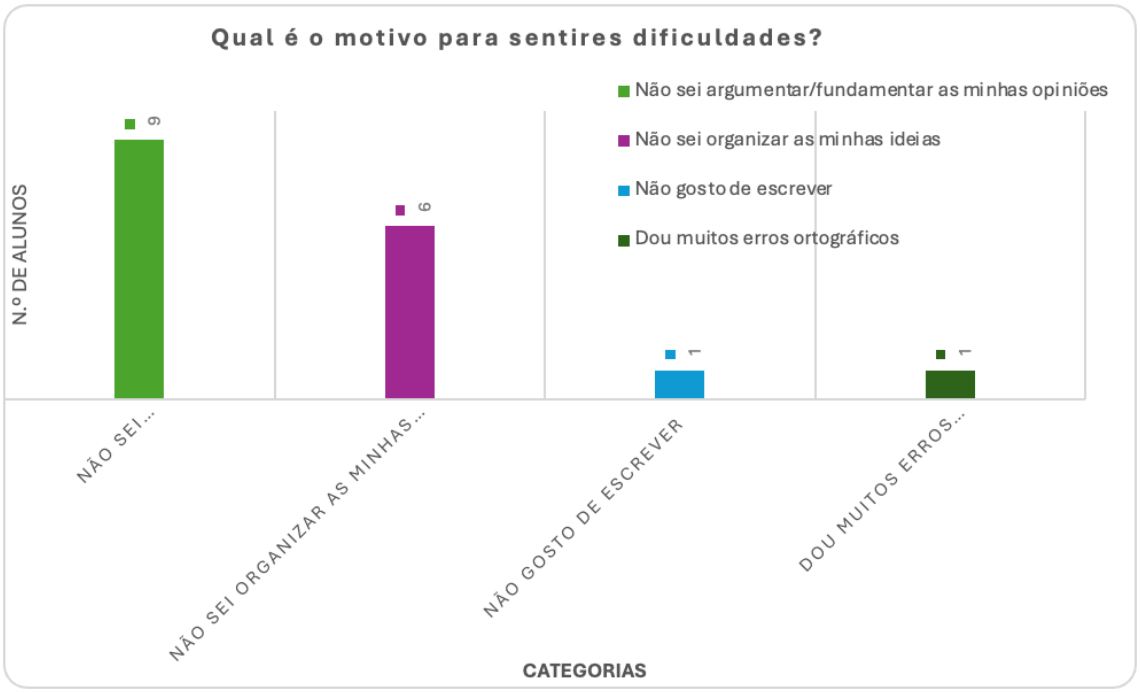
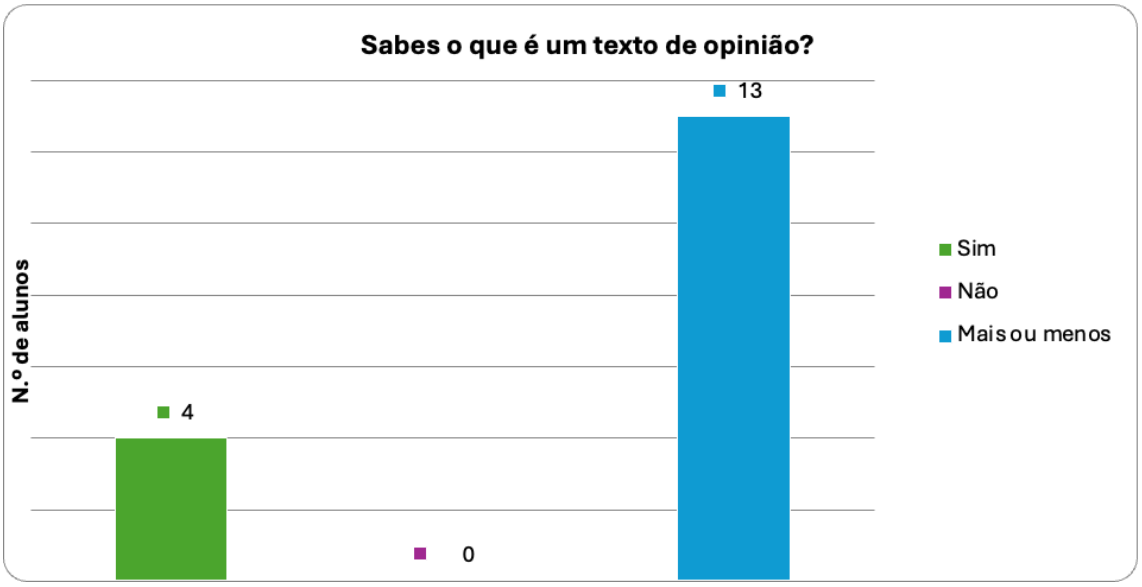


Gráfico 5 – Dados da questão 5

Relativamente à questão número 6, treze alunos responderam que sabiam mais ou menos o que era um texto de opinião, quatro responderam “sim” e nenhum respondeu “não”. De facto, estes resultados já eram esperados, uma vez que através do texto de diagnóstico foi possível perceber que os alunos conseguiam seguir tópicos de realização de um exercício e cumprir as características do texto de opinião, embora as suas dificuldades se concentrassem noutros aspetos.



1.4. Reflexão sobre os dados obtidos

Com base na análise destes dois exemplos, é possível observar que existem muitas dificuldades no uso de conectores, na marcação de parágrafos, na organização textual e, também, na apresentação de argumentos e fundamentações. Para além disso, recorrendo às aprendizagens essenciais, este tipo de erros, principalmente ortográficos, não deviam ser muito comuns no 7.º ano de escolaridade.

Por exemplo, existem dificuldades na estrutura do texto de opinião, apesar de existir o cumprimento dos quatro tópicos. Se observarmos a opinião, ela nem sempre é clara e objetiva, para além de existirem argumentos muito básicos e que nem sempre são desenvolvimentos, limitando-se a simples justificações como "porque gostei de ler". A conclusão tende a ser repetitiva, porque retoma exatamente a opinião inicial sem acrescentar uma ideia final. Além disto existe uma organização pouco clara entre a introdução, desenvolvimento e conclusão, o que poderá estar relacionado com um insuficiente uso de conectores discursivos. Há, claramente, uma dificuldade na argumentação, o que acaba por ser a maior fragilidade nestes exemplos de textos, principalmente porque a justificação é superficial e não aprofundam as ideias.

Ademais, no que diz respeito à coesão textual, observaram-se dificuldades significativas na articulação das ideias, nomeadamente a repetição excessiva do conector "porque", a construção de frases demasiado longas e a reduzida utilização de conectores, o que contribui para uma menor fluidez dos textos. De facto, os alunos conseguem manifestar uma opinião, mas revelam muitas dificuldades sobretudo na construção da argumentação, na justificação de ideias e na organização do texto. Deste modo, apesar dos alunos conseguirem seguir os tópicos de elaboração do texto e compreenderem o tema, os seus textos são fracos a nível da construção da argumentação e da organização de ideias, o que pode ser provocado pelas dificuldades na realização da planificação, como foi indicado pelos alunos no questionário.

Com base na análise das respostas ao questionário, é possível salientar que os alunos mostravam muitas dificuldades na escrita, principalmente no texto de opinião, o que partia do seu desinteresse por este tipo de texto e, talvez, pelas dificuldades que vinham a ser recorrentes ao longo de toda a escolaridade. Os alunos mostraram quais eram as suas dificuldades e, também, que poucos deles escreviam fora do contexto de sala de aula, mostrando assim que a escrita não é um passatempo para aquela turma.

Posto isto e após toda a análise dos dados obtidos, surge a questão orientadora para a investigação-ação: "De que modo a implementação de temas da atualidade, aliados às oficinas de escrita, podem contribuir para a motivação e para o desenvolvimento da competência argumentativa na produção de textos de opinião?". É a partir daqui que o meu objetivo surge: procurar criar oficinas de escrita que seguissem as etapas da Planificação, Textualização, Autoavaliação e Reescrita, com temas atuais e cativantes para estes alunos, com o propósito de conduzi-los ao interesse e motivação para a aprendizagem e melhoria dos seus textos.

1.3.3. A questão orientadora como ponto de partida

Pelas palavras de Márcia Giuopatto (2021, página 1), "O questionamento do professor é um componente chave do discurso da sala de aula". Partindo desta perspetiva, foi através do questionamento e da reflexão sobre a minha prática

pedagógica que consegui delinear e concretizar a presente investigação-ação. Neste processo, a questão orientadora assumiu um papel fundamental, na medida em que me levou, enquanto professora-estagiária, a refletir sobre as necessidades dos alunos e a definir estratégias que pudessem contribuir para o seu progresso. Assim, esta questão não surgiu apenas de uma ideia para desenvolver em sala de aula, mas resultou da necessidade de procurar compreender e intervir sobre um problema que persistia naquela turma.

Isolina Oliveira e Lourdes Serrazina (2002) afirmam que a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com os problemas da prática profissional, à possibilidade de aceitar um estado de incerteza e de permanecer aberto a novas hipóteses, dando forma aos problemas, descobrindo novos caminhos e construindo e concretizando soluções. Neste sentido, a minha atitude enquanto professora-estagiária passou por reconhecer que a reflexão em torno da questão orientadora poderia constituir um ponto de partida para as diferentes tentativas que iria implementar em sala de aula. Esta perspetiva implicou também aceitar o erro como parte integrante do processo, entendendo que uma estratégia que não produzisse os resultados esperados poderia conduzir a uma nova reflexão e, consequentemente, a uma nova tentativa.

A questão orientadora "De que modo a implementação de temas da atualidade, aliados às oficinas de escrita, podem contribuir para a motivação e para o desenvolvimento da competência argumentativa na produção de textos de opinião?" assumiu, assim, uma função orientadora de todo o processo de investigação-ação e pode ser compreendida a partir de diferentes dimensões que se encontram interligadas.

O primeiro tópico diz respeito à seleção de temas da atualidade, considerados essenciais para aproximar os alunos da escrita. Através da observação direta, fui percebendo que os alunos demonstravam particular interesse em manifestar os seus pontos de vista sobre assuntos que reconheciam como presentes no seu quotidiano. Muitas vezes, estes temas surgiam espontaneamente em conversas pontuais na sala de aula ou nos corredores da escola, revelando que faziam parte do universo de interesses dos alunos. Deste modo, a seleção de temas atuais permitiu aproximar a atividade escolar, nomeadamente a produção escrita, de situações concretas que os alunos

conheciam, acompanhavam e sobre as quais já possuíam opiniões. Esta proximidade favoreceu também a ativação de conhecimentos prévios, uma vez que os alunos não partiam de um tema completamente desconhecido, mas de assuntos sobre os quais já tinham algum conhecimento ou experiência. Simultaneamente, os temas selecionados estimularam a participação oral e o desejo de partilhar opiniões, criando um ambiente propício à reflexão. Desta forma, a discussão sobre os assuntos trabalhados funcionava assim como um ponto de partida para a produção escrita, uma vez que os alunos sentiam que tinham algo relevante para dizer e, consequentemente, maior vontade de o expor no texto.

O segundo tópico prende-se com a relação entre a oralidade e a escrita. A visualização de vídeos, imagens e outros recursos multimodais, seguida de momentos de conversa e reflexão em sala de aula, não constituiu uma atividade isolada, mas uma estratégia de preparação para a escrita. Através da observação direta, pude verificar que estes alunos apresentavam uma forte resposta a estímulos visuais, demonstrando curiosidade, interesse e entusiasmo perante atividades que envolviam vídeos e imagens. Por vezes, esse entusiasmo era tão significativo que se tornava necessário gerir a participação, uma vez que vários alunos pretendiam, simultaneamente, partilhar as suas ideias. Os momentos de discussão oral permitiram, assim, que os alunos contactassem com diferentes perspetivas e opiniões divergentes. O confronto de ideias possibilitou-lhes não só formular e expressar a sua própria posição, mas também reconsiderá-la perante os argumentos apresentados pelos colegas. Neste sentido, a oralidade funcionou como uma espécie de "ensaio" da escrita, uma vez que permitia aos alunos experimentar ideias, selecionar argumentos e procurar formas de os fundamentar antes de os transpor para o texto.

Esta relação entre oralidade e escrita contribuiu para que os alunos passassem gradualmente de uma opinião inicial, muitas vezes expressa através de um simples "eu acho que…", para uma reflexão mais aprofundada: "Porquê?", "Como posso justificar esta ideia?" ou "Que exemplo posso apresentar?". O diálogo estabelecido em sala de aula permitia, deste modo, transformar uma opinião inicial numa posição

progressivamente mais fundamentada, através da consideração das ideias dos outros e da procura de exemplos que sustentassem os seus pontos de vista.

O terceiro ponto corresponde às oficinas de escrita, cuja implementação surgiu da necessidade de responder às dificuldades que os alunos revelavam na organização e construção dos seus textos. Verificava-se que, perante uma proposta de escrita, alguns alunos tendiam a iniciar imediatamente a textualização, sem passar por um momento prévio de organização das ideias. Assim, procurei mostrar-lhes que a escrita constitui um processo composto por diferentes etapas e que cada uma delas desempenha uma função importante na construção do produto final. A planificação assumiu, neste contexto, uma importância particular, pois permitiu aos alunos definir previamente a sua posição, selecionar argumentos, pensar em formas de os justificar e organizar as ideias que pretendiam desenvolver. Posteriormente, a textualização, a revisão, a reescrita e a autoavaliação permitiram-lhes compreender que escrever não significa apenas produzir um texto, mas também refletir sobre aquilo que se escreveu e procurar formas de o melhorar.

A realização sistemática destas etapas procurou criar nos alunos um hábito de reflexão sobre o processo de escrita. Esta mudança tornou-se particularmente evidente quando, em produções posteriores, alguns alunos começaram espontaneamente a realizar a planificação antes de iniciarem a textualização, mesmo quando esta não lhes era explicitamente solicitada. Este comportamento constituiu um indicador importante de que as estratégias desenvolvidas nas oficinas começavam a ser interiorizadas pelos alunos e transferidas para outras situações de escrita. Assim, as oficinas não tiveram apenas como finalidade melhorar o texto enquanto produto final, mas sobretudo desenvolver nos alunos uma maior consciência acerca do próprio processo de escrita. Os alunos foram progressivamente levados a compreender que uma produção escrita exige tempo, reflexão, organização e revisão, e que as dificuldades encontradas durante o processo podem ser ultrapassadas através da reformulação das ideias e da melhoria do texto.

Em suma, a articulação entre os tópicos essenciais presentes da questão orientadora - “temas da atualidade, oralidade e oficinas de escrita” - constituiria uma

estratégia de intervenção que procurou responder às necessidades concretas daquela turma. A escolha de temas próximos dos interesses dos alunos criou condições para uma maior participação e envolvimento, enquanto a discussão oral permitiu explorar diferentes perspetivas e construir argumentos antes da passagem para a escrita. Por sua vez, as oficinas de escrita proporcionaram um trabalho mais sistemático sobre as diferentes etapas do processo de produção textual, contribuindo sobretudo para uma maior organização e consciência do ato de escrever. Neste sentido, a questão orientadora que esteve na origem da investigação-ação permitiu-me, enquanto professora-estagiária, questionar a minha prática, experimentar estratégias, observar os seus efeitos e refletir sobre os resultados obtidos. Mais do que procurar simplesmente "ensinar os alunos a escrever melhor", o meu trabalho procurou criar condições para que compreendessem que argumentar implica pensar, refletir, organizar, justificar e, quando necessário, reformular ideias, reconhecendo que cada uma destas etapas desempenha um papel fundamental na construção de um texto de opinião.

A investigação permitiu-me, simultaneamente, compreender que o desenvolvimento da competência argumentativa é um processo gradual e que nem todos os alunos evoluem da mesma forma ou ao mesmo ritmo. Embora se tenham observado progressos, sobretudo ao nível da organização e da consciência do processo de escrita, persistiram dificuldades relacionadas com a seleção e fundamentação dos argumentos. Esta constatação não deve ser entendida como um fracasso da intervenção, mas como parte do próprio processo de investigação-ação, uma vez que a reflexão sobre as dificuldades que permaneceram permite identificar novos caminhos e estratégias para futuras intervenções pedagógicas.

II. Enquadramento teórico

Após a reflexão sobre as dificuldades evidenciadas pelos alunos, foram definidos os objetivos de aprendizagem a desenvolver, tendo por referência as *Aprendizagens*

Essenciais (2018) e a planificação anual da escola. Uma vez que o texto de opinião constituía o conteúdo que se pretendia trabalhar de forma mais aprofundada, a intervenção no âmbito da investigação-ação foi desenvolvida durante o segundo semestre, período em que, de acordo com a planificação anual, estava prevista a abordagem deste conteúdo.

No primeiro ciclo de intervenção, o texto de opinião foi retomado no âmbito do domínio da Leitura, com o propósito de compreender quais os conhecimentos que os alunos já possuíam relativamente a este género textual. Através da interpretação de um texto de opinião, procurou-se verificar se os alunos reconheciam as suas principais características e identificar as dificuldades que poderiam condicionar posteriormente a sua produção escrita.

O trabalho desenvolvido ao longo das primeiras aulas permitiu verificar que os alunos reconheciam o texto de opinião e eram capazes de identificar algumas das suas características. Contudo, as principais dificuldades não se encontravam tanto no reconhecimento do género, mas sobretudo na capacidade de construir uma argumentação e de organizar e produzir um texto de opinião. Paralelamente, foi possível observar que o envolvimento dos alunos nas tarefas de escrita diminuía quando os temas propostos lhes eram pouco familiares ou quando a realização da tarefa implicava a pesquisa autónoma de informação.

Perante estas dificuldades, nos diferentes ciclos de intervenção procurou-se desenvolver estratégias que contribuíssem não só para o aperfeiçoamento da competência escrita, mas também para o aumento do interesse e do envolvimento dos alunos nas atividades propostas. O empenho demonstrado foi, de um modo geral, positivo, embora nem sempre tenha sido possível acompanhar todos os alunos da mesma forma. A existência de diferentes ritmos de trabalho constituiu um desafio ao longo da intervenção, particularmente tendo em conta a complexidade inerente à aprendizagem da escrita. Como refere Ribeiro (2017), "a escrita constitui uma atividade de tal forma complexa que o seu processo de ensino-aprendizagem se torna demasiado difícil e lento" (p. 102). Esta constatação levou-me, enquanto

professora-estagiária, a reconhecer a necessidade de adaptar o acompanhamento e as estratégias utilizadas às características e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, procurando assegurar uma progressão contínua ao longo do processo. Apesar do trabalho desenvolvido, constituído por seis aulas de 90 minutos e três aulas de 45 minutos, alguns dos objetivos inicialmente definidos não foram plenamente alcançados. Esta situação poderá ser compreendida à luz da própria natureza da aprendizagem da escrita, que exige um trabalho continuado e progressivo, como afirma Fonseca (1992), o ensino-aprendizagem da escrita constitui um "percurso longo e difícil" que requer "um treino intencional, progressivo, faseado" (p. 226).

Assim, os resultados alcançados ao longo dos ciclos de intervenção devem ser entendidos à luz do tempo disponível e da complexidade do domínio trabalhado. Mais do que procurar uma melhoria imediata e uniforme em todos os alunos, a intervenção procurou proporcionar oportunidades sucessivas de contacto com o processo de escrita, permitindo-lhes desenvolver progressivamente estratégias de planificação, textualização, revisão e reformulação dos seus textos.

2.1. A Competência da Escrita

Como afirmam Barbeiro e Pereira (2007), a escrita constitui uma atividade necessária na vida social e profissional contemporânea, assumindo, por isso, um papel relevante no percurso escolar dos alunos. Para além de possibilitar a comunicação de ideias, conhecimentos e opiniões, a escrita contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção de aprendizagens. Neste sentido, a sua valorização em contexto escolar torna-se fundamental, cabendo à escola proporcionar aos alunos oportunidades diversificadas de produção escrita, adequadas a diferentes finalidades e situações comunicativas. Apesar desta importância, muitos alunos contactam com a escrita sobretudo em contexto escolar, associando-a frequentemente apenas à realização de tarefas propostas pelos professores e, consequentemente, à necessidade de avaliação. Deste modo, a escrita pode ser entendida como uma

obrigação escolar, em vez de ser reconhecida enquanto instrumento de comunicação, expressão e construção do conhecimento e não ter valor ou nenhuma importância pelos alunos, porque vêm-na apenas como um domínio lecionado nas aulas. Esta realidade foi igualmente observada na turma em que se desenvolveu a presente investigação-ação. Os resultados obtidos através do questionário aplicado aos alunos revelaram uma reduzida valorização da escrita, sendo esta percecionada, maioritariamente, como uma atividade relacionada com a avaliação escolar. De facto, os momentos em que os alunos reconheciam uma maior necessidade de escrever estavam associados essencialmente ao contexto da sala de aula.

Esta perceção vai ao encontro da reflexão apresentada por Amor (1994), segundo a qual, "na escola atual - e mesmo na aula de Português - o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita". A autora chama, assim, a atenção para uma conceção da escrita centrada sobretudo no produto final, em detrimento da valorização do processo de escrita e das diferentes etapas que o constituem.

Neste contexto, a escola assume um papel fundamental no desenvolvimento da competência escrita, não apenas enquanto espaço de transmissão de conhecimentos, mas também enquanto lugar de desenvolvimento de capacidades que permitam aos alunos pensar, refletir, tomar decisões e desenvolver o espírito crítico. Como defendem Pontes e Palma (2014), "é nas escolas que podemos aprender as mais diversas disciplinas, mas deve ser também na escola que se deve aprender a pensar, refletir, decidir, explorar, experimentar e desenvolver espírito crítico". Assim, torna-se importante que o ensino da escrita ultrapasse a realização de tarefas exclusivamente orientadas para a avaliação e proporcione aos alunos experiências diversificadas, significativas e adequadas às suas necessidades.

Perante as dificuldades identificadas na turma, nomeadamente através da observação das atividades desenvolvidas e da análise das respostas ao questionário, considerei pertinente implementar estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento da competência escrita. Procurei, deste modo, criar situações de

aprendizagem diferentes das habitualmente associadas à produção textual, de forma a promover uma maior participação e envolvimento dos alunos. A intenção não foi apenas trabalhar as dificuldades evidenciadas nas produções escritas, mas também contribuir para que os alunos reconhecessem a utilidade e a importância da escrita em diferentes contextos.

Importa, contudo, salientar que aprender a escrever não depende exclusivamente do interesse que as atividades possam despertar nos alunos. A escrita constitui um processo complexo, que envolve a mobilização de diferentes conhecimentos linguísticos, discursivos e cognitivos. As dificuldades observadas nas produções dos alunos evidenciaram precisamente a necessidade de trabalhar estas diferentes dimensões de forma mais sistemática, valorizando não apenas o texto produzido, mas também o processo que conduz à sua construção.

Deste modo, a valorização da expressão escrita constituiu um dos principais focos da intervenção pedagógica desenvolvida. Através da observação direta do desempenho dos alunos e da análise das suas produções, foi possível identificar dificuldades que justificaram a implementação de estratégias específicas ao longo da intervenção. Procurou-se, assim, criar condições para que os alunos desenvolvessem progressivamente métodos de trabalho mais eficazes e uma maior consciência relativamente às diferentes etapas envolvidas na produção textual.

A importância desta competência ultrapassa, portanto, o contexto da disciplina de Português. Para além de assumir um papel fundamental no sucesso escolar, a escrita acompanha os alunos ao longo do seu percurso académico, estando presente nas diferentes disciplinas, em diversas situações de aprendizagem e também em múltiplos contextos do quotidiano. Por esta razão, promover o desenvolvimento da competência escrita significa, igualmente, preparar os alunos para responderem de forma mais autónoma e consciente às exigências comunicativas com que se irão deparar ao longo do seu percurso escolar, académico, profissional e pessoal.

2.2. A escrita como processo

Pelas palavras de Eira (2019), com base na teoria de Flower e Hayes, a escrita é um "processo de tomada de decisões", no qual os alunos devem escrever, enquanto mobilizam diferentes conhecimentos, por isso a escrita constitui uma atividade complexa, que envolve a mobilização de diferentes conhecimentos, onde o aluno tem um papel essencial e principal na evolução dos seus conhecimentos e na partilha da sua palavra, enquanto opinião. Um dos processos apresentados por Eira (2019) é o processo de manutenção que acontece através do papel ativo que o aluno exerce nas fases da planificação, escrita, revisão e reescrita e que pode ser encontrado nas oficinas de escrita realizadas na sala de aula. Este processo destaca a dimensão processual da atividade de escrita, porque envolve diferentes operações, entre as quais, a definição daquilo que se pretende comunicar, a seleção da informação, a organização das ideias e o encontro da forma adequada para apresentar.

Por essa razão, o ensino da escrita não deve centrar-se exclusivamente no produto final, mas deve valorizar todo o trabalho do aluno até à construção final. Esta conceção processual da escrita foi particularmente importante para a presente investigação-ação, uma vez que uma das dificuldades identificadas nos alunos estava relacionada com a organização das ideias e com a produção do texto de opinião. Assim, procurou-se afastar uma conceção da escrita centrada exclusivamente no produto final e valorizar o conjunto de decisões e procedimentos que conduzem à sua construção. O meu objetivo enquanto professora-estagiária foi mostrar aos alunos que a escrita como um processo implica afastar uma conceção centrada exclusivamente no texto que o aluno apresenta no final, mas como um trabalho árduo e complexo, onde todos os passos contribuem para chegar ao destino.

2.3. A Planificação

A planificação constitui uma das fases do processo de escrita e desempenha um papel importante na preparação da produção textual. Segundo Flower e Hayes (1981), esta fase envolve, entre outros aspetos, a geração de conteúdos e a definição de objetivos, permitindo ao escrevente organizar aquilo que pretende comunicar antes de iniciar a textualização (p. 369). A planificação possibilita, assim, uma primeira organização das ideias e ajuda o aluno a tomar decisões relativamente ao conteúdo e à estrutura do texto que pretende produzir. Neste processo, a organização e a hierarquização das ideias assumem particular importância. Santos (1994) destaca a necessidade de selecionar e organizar os conteúdos que irão integrar o texto, contribuindo para uma produção escrita mais refletida. Para os alunos que revelam dificuldades em organizar aquilo que pretendem escrever, a planificação pode funcionar como um suporte que lhes permite visualizar previamente o percurso que irão seguir durante a produção textual.

Esta dimensão revelou-se particularmente relevante no contexto da presente investigação-ação. Durante a fase de diagnóstico, foram identificadas dificuldades na organização das ideias e na construção dos textos de opinião, tendo os próprios alunos indicado a planificação como uma das etapas mais difíceis da produção textual. Perante esta dificuldade, procurou-se atribuir à planificação uma função efetivamente orientadora, evitando que esta fosse encarada apenas como uma tarefa realizada antes da escrita. Sendo assim, nas oficinas de escrita desenvolvidas, a planificação foi realizada através de uma tabela incluída nas fichas de trabalho. O seu preenchimento procurava acompanhar os alunos na preparação do texto de opinião, começando pela definição da opinião que pretendiam defender. Depois de tomada essa decisão, os alunos eram orientados para a seleção dos argumentos que poderiam sustentar a sua posição e para a identificação das respetivas justificações. Paralelamente, organizavam estas ideias tendo em consideração a estrutura do texto, distinguindo aquilo que pretendiam apresentar na introdução, no desenvolvimento e na conclusão. A utilização desta tabela procurou, assim, transformar a planificação num instrumento de apoio à produção textual. Em vez de iniciarem imediatamente a escrita, os alunos tinham a

oportunidade de registar e organizar previamente aquilo que pretendiam desenvolver no texto. Os tópicos selecionados funcionavam como um guião ao longo da textualização, permitindo-lhes recuperar as ideias previamente pensadas e diminuir a possibilidade de se afastarem da organização inicialmente definida.

Deste modo, a planificação assumiu, na intervenção realizada, uma função de suporte à organização do pensamento e à construção do texto. O objetivo não era limitar a produção dos alunos a uma estrutura previamente determinada, mas proporcionar-lhes um instrumento que os ajudasse a tomar decisões antes e durante a escrita. Ao terem uma visão global do que pretendiam comunicar, os alunos podiam iniciar a textualização com maior clareza relativamente às ideias que queriam desenvolver e ao lugar que cada uma deveria ocupar no texto.

A planificação constituiu, por isso, um dos momentos privilegiados de acompanhamento dos alunos durante as oficinas de escrita. O trabalho desenvolvido procurou mostrar-lhes que pensar previamente sobre aquilo que se pretende escrever pode facilitar a textualização, uma vez que permite partir de ideias já selecionadas e organizadas. Mais do que uma etapa isolada, a planificação foi entendida como um instrumento que poderia ser retomado durante a produção do texto sempre que surgissem dúvidas ou fosse necessário reorganizar as ideias.

2.4. A Textualização

A textualização corresponde ao momento em que o material previamente selecionado e organizado é convertido em linguagem escrita e em texto. Como afirma Amor (1994), a "textualização corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior" (p. 112). Nesta fase, as ideias definidas durante a planificação são desenvolvidas e transformadas num texto, através da construção de frases e parágrafos e da mobilização de diferentes

conhecimentos linguísticos e discursivos. Embora a textualização suceda à planificação, estas duas fases não devem ser entendidas como momentos completamente independentes. Durante a produção do texto, o aluno pode perceber que uma ideia inicialmente prevista necessita de ser desenvolvida, reformulada ou até substituída. Pode também surgir a necessidade de acrescentar informação que não tinha sido considerada inicialmente. Deste modo, a planificação constitui um ponto de partida para a textualização, mas não determina de forma rígida o texto que será produzido.

Na textualização, o aluno desenvolve as ideias previamente selecionadas e procura estabelecer relações entre elas, recorrendo a mecanismos linguísticos que contribuam para a construção de um texto coerente e coeso. No caso do texto de opinião, este momento implica, particularmente, desenvolver a posição assumida e apresentar argumentos que a sustentem, acompanhados de justificações ou exemplos pertinentes. É também necessário estabelecer relações entre as diferentes ideias, recorrendo, entre outros recursos, a conectores adequados à organização do discurso.

No trabalho desenvolvido com a turma, a textualização assumiu uma relação direta com a planificação realizada nas oficinas de escrita. Os alunos partiam dos tópicos que tinham previamente registado para desenvolver as diferentes partes do texto, procurando transformar essas ideias em conteúdo efetivamente escrito. A estrutura trabalhada (introdução, desenvolvimento e conclusão) funcionava como uma referência para a organização global da produção, mas não impedia que os alunos desenvolvessem ou reformulassem as ideias inicialmente previstas. Esta relação revelou-se particularmente importante no caso dos alunos que apresentavam maiores dificuldades em organizar aquilo que pretendiam escrever. Os tópicos registados na planificação funcionavam como um apoio durante a produção, permitindo recuperar as ideias previamente selecionadas e orientar o desenvolvimento do texto. Contudo, procurou-se também mostrar aos alunos que esses registos não correspondiam ao texto final e que, durante a textualização, era necessário desenvolver e explicar aquilo que tinha sido apenas indicado de forma breve na planificação.

Neste sentido, Barbeiro e Pereira (2007) salientam que, mesmo perante uma "planificação inicial cuidada", algumas ideias podem encontrar-se registadas de forma generalizada, sendo necessário desenvolvê-las durante a textualização. Os autores sublinham, por isso, que os tópicos definidos na planificação constituem um apoio à produção, mas não substituem o trabalho de construção do texto (p. 18). No texto de opinião, esta passagem dos tópicos à produção textual assumiu particular importância, uma vez que os alunos não deveriam limitar-se a apresentar a sua opinião e a enumerar argumentos. Era necessário desenvolver cada argumento, explicá-lo e estabelecer relações claras entre as diferentes ideias. Assim, a textualização constituiu também um momento de mobilização dos conhecimentos trabalhados ao longo das oficinas, nomeadamente no que diz respeito à organização do texto, à utilização de conectores e à construção e fundamentação dos argumentos.

Deste modo, a textualização foi entendida como um momento de construção e desenvolvimento das ideias, apoiado pela planificação, mas aberto à reformulação. O objetivo foi levar os alunos a compreender que escrever não consiste simplesmente em transcrever aquilo que foi pensado anteriormente, mas implica tomar decisões durante a própria produção, desenvolver ideias e, quando necessário, alterar aquilo que inicialmente tinha sido previsto.

2.5. A revisão, o *feedback* e a reescrita

A revisão constitui uma componente fundamental do processo de escrita, uma vez que permite ao escrevente avaliar e reformular aquilo que produziu. No modelo de Flower e Hayes (1981), a revisão envolve dois subprocessos, a avaliação e a revisão propriamente dita, podendo ocorrer em diferentes momentos da produção textual e não apenas depois de concluída uma primeira versão. Os autores defendem, assim, uma conceção não linear da escrita, na qual o escritor pode voltar a momentos anteriores do processo, reformular o texto e retomar decisões tomadas durante a planificação ou a textualização. Ela assume, deste modo, uma função que ultrapassa a simples identificação de erros. Segundo Barbeiro (2003), ao terminar uma primeira

versão do texto, o escritor pode observá-lo de uma nova perspetiva, considerando-o enquanto um todo e avaliando a forma como as diferentes partes se articulam. Esta possibilidade de olhar novamente para o texto permite identificar aspetos que podem ser melhorados e tomar decisões relativamente às alterações a realizar. Também Barbeiro e Pereira (2007) atribuem à revisão um papel relevante no desenvolvimento da competência escrita, salientando que o seu alcance pode variar entre uma intervenção mais superficial, centrada em aspetos gráficos ou ortográficos, e uma intervenção mais profunda, capaz de desencadear a reorganização e a reescrita de partes do texto. A profundidade da revisão depende, entre outros fatores, da avaliação realizada pelo aluno, da reflexão desenvolvida, do tempo disponível e das alternativas que consegue encontrar para melhorar a produção.

Neste sentido, a revisão encontra-se diretamente relacionada com a reescrita. Depois de analisar a primeira versão, o aluno pode introduzir alterações que incidam sobre diferentes dimensões do texto, desde a correção linguística até à organização das ideias e ao desenvolvimento do conteúdo. A reescrita constitui, portanto, uma oportunidade para concretizar as decisões tomadas durante a revisão e perceber que a produção textual não termina necessariamente na primeira versão. Esta perspetiva é coerente com a orientação do ensino da escrita como processo defendida por Barbeiro e Pereira (2007), que valoriza atividades sequenciais capazes de promover uma progressiva autonomia dos alunos na produção textual.

O *feedback* assume, neste contexto, uma função particularmente importante, uma vez que pode orientar o aluno durante a análise e melhoria da sua produção. Santos e Dias (2006) salientam que o *feedback* apenas adquire uma verdadeira função reguladora quando é utilizado pelo aluno para melhorar a sua aprendizagem. As autoras destacam ainda algumas características que devem estar presentes neste processo: o *feedback* deve ser claro, permitir ao aluno compreender o que necessita de melhorar e apresentar pistas que o ajudem a decidir como prosseguir e, na sala de aula, o papel do professor deve ser ativo para provocar um interesse e evolução nos alunos. Neste sentido, a eficácia do *feedback* depende, por isso, não apenas da informação fornecida pelo professor, mas também da forma como esta é

compreendida e utilizada pelo aluno. Santos e Dias (2006) verificaram que diferentes alunos podem reagir de formas distintas ao mesmo tipo de *feedback*, salientando a importância de adequar as orientações às necessidades dos destinatários. As autoras defendem ainda que o *feedback* deve incentivar o aluno a analisar novamente a sua resposta e, sempre que possível, permitir-lhe identificar e corrigir o próprio erro, favorecendo uma aprendizagem mais autónoma. Esta perspetiva é particularmente relevante no ensino da escrita e no processo da minha investigação-ação, uma vez que o objetivo do *feedback* não deverá ser substituir o trabalho de revisão realizado pelo aluno. Pelo contrário, o professor pode utilizar o *feedback* para orientar a atenção do aluno para determinados aspetos do texto e ajudá-lo a encontrar possibilidades de melhoria. Desta forma, o aluno deixa de assumir uma posição exclusivamente recetiva perante a correção do professor e passa a participar ativamente na análise e reformulação da sua produção e de todo o processo textual.

No contexto das oficinas de escrita desenvolvidas nesta investigação-ação, a revisão, o *feedback* e a reescrita foram integrados como momentos de acompanhamento da produção textual. Depois de produzirem uma primeira versão, os alunos tiveram oportunidade de voltar aos seus textos e analisar aspetos que poderiam ser melhorados. O *feedback* procurou orientar essa reflexão, tendo em consideração as dificuldades identificadas nas produções, nomeadamente ao nível da organização das ideias, da construção e fundamentação dos argumentos e da utilização de mecanismos de ligação entre as diferentes partes do texto. No caso do texto de opinião, a revisão e a reescrita assumiu particular importância porque permitiu verificar se a posição defendida se encontrava claramente apresentada e se os argumentos selecionados eram suficientemente desenvolvidos e justificados. A análise da primeira versão possibilitava, assim, não apenas a identificação de incorreções linguísticas, mas também a reflexão sobre o conteúdo e a organização do texto.

Em suma, o objetivo não consistiu apenas em produzir uma versão linguisticamente mais correta, mas em levar os alunos a compreender que a melhoria de um texto pode resultar da reflexão sobre as escolhas realizadas durante todo o processo escrita, isto é, desde a planificação à produção textual.. Deste modo, a revisão, o *feedback* e a

reescrita contribuíram para deslocar a atenção do produto final para o processo de construção textual e para promover uma participação progressivamente mais autónoma dos alunos e para mostrar aos alunos que todos os tópicos existentes numa oficina de escrita devem ser analisados e realizados com a mesma importância, porque a relação e a concordância entre todos os tópicos deste processo leva à construção do produto final, enquanto guia e ajuda os alunos durante as diferentes etapas.

2.6. As oficinas de escrita como estratégia didática

Eira (2019) salienta precisamente a eficácia das oficinas de escrita na "consciencialização da complexidade da escrita e na promoção da autonomia dos alunos na escrita" e de acordo com as dificuldades dos alunos, o meu objetivo foi trabalhar a escrita como um processo e mostrar-lhes que todos os passos numa oficina são relevantes para o produto final, que neste caso era o texto de opinião. De certa forma, queria ensinar-lhes que a produção textual deve seguir determinados passos para que o resultado seja adequado e conforme as nossas expectativas, porque a planificação constitui um importante suporte para a organização, como refere Santos (1994), existe uma grande importância e validação em saber "distinguir informação principal de informação acessória, gerar ideias e saber organizá-las"**.** Todo o acompanhamento feito aos alunos ao longo das etapas da planificação, a textualização e a revisão, promoveram a sua autonomia de forma progressiva, porque através das oficinas de escrita, os alunos foram ensinados a seguir estes passos de modo sistemático, em vez de escreverem apenas uma versão final que acabava por não ter aproveitamento.

Enquanto professora-estagiária assumi a função de orientação e acompanhamento dos alunos para guiá-los nesta aprendizagem e no conhecimento de "um método que lhe será útil por toda a vida." (Piaget, citado em Eira, 2019, página 5), que pode ser utilizado em diversas situações, sejam elas na sala de aula ou na vida social, dado que esta estratégia das oficinas de escrita pode ser utilizada em diversas disciplinas, ocasiões e sempre que os alunos sentirem necessidade. O objetivo enquanto

professora foi fornecer apoio e *feedback* sempre necessário para que os alunos tomassem consciência das diversas fases da escrita e cada vez se tornassem mais autónomos na realização das oficinas de escrita, tendo consciência de que todos os passos devem ser completados até chegarem à fase final, a produção textual.

De facto, as oficinas de escrita permitiam ultrapassar a ideia de que escrever consiste apenas numa única tentativa de expressão dos nossos pensamentos e que não precisa de ser organizada ou repetida. No fundo, permitiram aos alunos identificar os problemas, organizar o texto, através da planificação, produzi-lo, refletir sobre ele e sempre que necessário reescrever e introduzir melhorias ou fazer alterações.

2.7. O texto de opinião e a competência argumentativa

A competência argumentativa assume particular importância no desenvolvimento da escrita, uma vez que implica a capacidade de o aluno assumir uma posição, apresentar razões que a sustentem e estabelecer relações entre diferentes ideias. O desenvolvimento da escrita argumentativa ao longo da escolaridade obrigatória constitui, segundo Rodrigues (2014), um desafio para alunos e professores, devido ao grau de exigência e complexidade que esta aprendizagem envolve. Por essa razão, a autora defende a necessidade de um ensino intencional, sistemático e estratégico da argumentação ao longo do percurso escolar. A construção de um discurso argumentativo não se limita, contudo, à apresentação de uma opinião. De acordo com Rodrigues (2014), estão na base da argumentação duas operações fundamentais: a justificação e a negociação. A primeira relaciona-se com a necessidade de sustentar uma determinada posição através de razões, enquanto a segunda implica considerar a existência de diferentes posições perante uma mesma questão. Argumentar pressupõe, deste modo, que o aluno seja capaz de apresentar uma posição e de a sustentar através de argumentos que tornem essa perspetiva compreensível e plausível para o interlocutor.

Neste sentido, a relação estabelecida entre a opinião e os argumentos assume uma importância central na construção do texto argumentativo. Rodrigues (2014) destaca

precisamente a necessidade de existir uma ligação clara entre a opinião apresentada e os argumentos que a sustentam, de modo que as diferentes unidades discursivas contribuam para a construção de um todo coerente. Assim, não basta ao aluno afirmar aquilo que pensa sobre determinado assunto; é necessário que consiga selecionar razões pertinentes e estabelecer uma relação compreensível entre essas razões e a posição assumida.

Esta questão revelou-se particularmente pertinente no contexto da presente investigação-ação. Os dados recolhidos durante a fase de diagnóstico evidenciaram que os alunos apresentavam dificuldades na produção de textos de opinião, sobretudo na procura de argumentos e na justificação da posição defendida. Perante estas dificuldades, tornou-se necessário desenvolver um trabalho que permitisse aos alunos compreender que a construção de um texto de opinião exige mais do que a expressão de uma perspetiva pessoal. Era necessário aprender a sustentar essa perspetiva, desenvolvendo argumentos e apresentando justificações que permitissem fundamentá-la. A escolha do texto de opinião como género a trabalhar esteve, assim, diretamente relacionada com esta necessidade. A produção coloca o aluno perante uma questão sobre a qual deve assumir uma posição e construir uma argumentação capaz de a sustentar. Para isso, necessita de mobilizar conhecimentos, selecionar informação relevante e organizar as ideias de acordo com a finalidade comunicativa do texto. A argumentação escrita envolve, portanto, não apenas conhecimentos linguísticos, mas também operações de natureza conceptual, relacionadas com a geração e seleção de ideias e com a organização da informação.

A organização textual assume, neste processo, uma função relevante. Rodrigues (2014) identifica a estruturação e a organização do texto, nomeadamente ao nível da coerência e da coesão, como uma das dimensões que pode dificultar a aprendizagem da escrita argumentativa. A autora salienta igualmente a importância dos marcadores discursivos e dos conectores na construção das relações entre os diferentes enunciados, particularmente quando se pretende explicitar uma relação de justificação. Deste modo, a construção da argumentação não depende apenas da seleção de argumentos, mas também da capacidade de os articular de forma clara e

coerente ao longo do texto. As dificuldades associadas à escrita argumentativa podem, aliás, estar relacionadas com diferentes fatores. Rodrigues (2014) aponta, entre outros, a ausência de um processo de escrita que integre a planificação, a textualização e a revisão, o desconhecimento da situação argumentativa, a dificuldade em mobilizar conhecimentos relevantes para a construção de argumentos e os problemas de estruturação e organização textual. Esta perspetiva estabelece uma relação direta com a abordagem adotada na presente investigação-ação, uma vez que o trabalho desenvolvido procurou acompanhar os alunos nas diferentes etapas da produção escrita, dando particular atenção à construção e fundamentação das suas posições.

Neste contexto, a planificação constituiu um momento importante para a preparação do texto de opinião. Antes de iniciarem a textualização, os alunos eram convidados a definir a posição que pretendiam defender, selecionar argumentos e pensar nas respetivas justificações, enquanto preenchiam uma tabela presente na oficina de escrita. Este procedimento permitia-lhes organizar previamente o conteúdo que pretendiam desenvolver e refletir sobre a relação entre a opinião assumida e as razões que poderiam sustentá-la. A proposta didática apresentada por Rodrigues (2014) atribui igualmente importância à planificação, entendendo-a como um momento de geração de ideias, seleção de informação e organização dos dados necessários à construção de um texto argumentativo. A justificação dos argumentos constituiu também uma dimensão fundamental deste trabalho. Rodrigues (2014) apresenta diferentes possibilidades de justificar uma opinião, nomeadamente através da apresentação de consequências, exemplos ou vozes autorizadas. O essencial, nestes casos, é tornar explícita a relação entre a posição defendida e as razões apresentadas para a sustentar. No trabalho realizado com os alunos, esta preocupação traduziu-se na necessidade de ultrapassar a simples enumeração de argumentos, procurando que cada ideia apresentada fosse acompanhada de uma explicação ou justificação capaz de a desenvolver.

Deste modo, o texto de opinião foi utilizado, nesta investigação-ação, como um meio para trabalhar simultaneamente a competência escrita e a competência argumentativa. A sua produção permitiu desenvolver a capacidade de assumir uma

posição, selecionar argumentos, fundamentar ideias e estabelecer relações entre diferentes partes do texto. O trabalho realizado procurou, assim, levar os alunos a compreender que argumentar por escrito implica construir uma posição sustentada e organizada, num processo que articula a planificação, a textualização e a revisão.

Em suma, mais do que considerar o texto de opinião apenas como um produto final, procurou-se entendê-lo como uma oportunidade para desenvolver nos alunos uma maior consciência sobre aquilo que escrevem e sobre as decisões que tomam durante a construção do texto. Esta abordagem permitiu relacionar as dificuldades identificadas no diagnóstico com as estratégias desenvolvidas ao longo das oficinas de escrita, procurando responder, de forma progressiva, às dificuldades dos alunos na construção e fundamentação das suas opiniões.

2.8. A motivação, o trabalho colaborativo e a escolha de temas significativos

A motivação constituiu igualmente uma preocupação ao longo da intervenção pedagógica, uma vez que o envolvimento dos alunos nas atividades de escrita poderia ser condicionado pela forma como estes percecionavam as propostas apresentadas. No caso da escrita, esta questão assumia particular relevância, sobretudo tendo em conta que, na fase de diagnóstico, os alunos revelaram uma relação pouco próxima com esta competência. Tornou-se, por isso, importante procurar criar situações de escrita que lhes permitissem reconhecer um propósito para aquilo que estavam a fazer e que favorecessem a participação. A escolha dos temas das oficinas de escrita foi realizada tendo em consideração esta preocupação. Andrade e Girotto (2017), a partir da experiência desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental, verificaram que estes se mostravam mais motivados para escrever quando os temas estavam relacionados com as suas vidas e com os seus interesses. As autoras defendem, neste sentido, que a valorização das experiências e das ideias dos alunos pode contribuir para atribuir maior significado à produção textual e despertar o seu interesse pela escrita.

Esta perspetiva esteve presente na seleção dos temas trabalhados nas oficinas de escrita desta investigação-ação. Procurou-se evitar que as propostas de produção textual fossem apresentadas como exercícios descontextualizados e escolher, pelo contrário, questões que fizessem parte do quotidiano dos alunos ou que pudessem suscitar a sua curiosidade e tomada de posição. Foram, assim, selecionados temas como a proibição do uso dos telemóveis na escola, a utilização da inteligência artificial e o uso excessivo dos telemóveis e das redes sociais**.** Tratava-se de assuntos com os quais os alunos tinham contacto direto ou relativamente aos quais possuíam conhecimentos e experiências pessoais, criando condições para que pudessem formular opiniões e mobilizar argumentos e, também, de assuntos que os alunos gostavam de discutir em conversas paralelas ou em momentos mais calmos da aula.

Antes da produção escrita, estes temas eram introduzidos através de vídeos e de momentos de discussão oral. Esta opção permitia que os alunos contactassem com diferentes perspetivas sobre a questão apresentada e, posteriormente, partilhassem oralmente aquilo que pensavam. A oralidade funcionava, assim, como uma etapa de preparação para a escrita: antes de registarem as suas ideias, os alunos tinham oportunidade de as ouvir, discutir e questionar. Esta dinâmica revelou-se particularmente pertinente para o trabalho da argumentação, uma vez que permitia aos alunos experimentar oralmente a defesa das suas posições antes de as organizarem por escrito. A seleção de temas próximos da realidade dos alunos assumiu, deste modo, uma dupla função. Por um lado, procurou contribuir para o seu envolvimento nas atividades, por outro, criou situações comunicativas que favoreciam a construção de opiniões e argumentos. Esta opção encontra apoio na proposta de Rodrigues (2014), que identifica a falta de familiaridade com o tema e a dificuldade em mobilizar conhecimentos relevantes como alguns dos fatores que podem dificultar a aprendizagem da escrita argumentativa. Ao trabalhar questões conhecidas dos alunos, procurou-se diminuir essa dificuldade inicial e criar condições para que dispusessem de conhecimentos e experiências a partir dos quais pudessem construir a sua argumentação.

A motivação não esteve, contudo, apenas associada à escolha dos temas: as próprias dinâmicas utilizadas durante as oficinas procuraram, igualmente, atribuir aos alunos um papel mais ativo no processo de escrita. Um dos momentos em que esta intenção se tornou mais evidente correspondeu à revisão colaborativa de um dos textos. Nesta atividade, os alunos tiveram oportunidade de analisar as produções dos colegas, identificar problemas e propor alterações, antes de os textos serem posteriormente analisados pela professora. Para tornar este processo mais compreensível e visual para os alunos, foi utilizado um sistema de *color coding***,** através do qual diferentes cores correspondiam a diferentes tipos de problemas (erros) identificados nos textos. Esta estratégia permitiu transformar a revisão numa tarefa mais concreta e acessível, enquanto atribuía aos alunos uma responsabilidade efetiva na análise da produção escrita dos colegas. A revisão deixou, assim, de ser exclusivamente um momento entre professor e aluno e passou a envolver também a colaboração entre pares. A utilização desta dinâmica teve ainda um efeito que se prolongou para além da oficina em que foi inicialmente utilizada. Quando os alunos recebiam posteriormente os seus próprios textos, a quantidade de cores presentes na produção permitia-lhes ter uma perceção imediata dos aspetos que necessitavam de ser melhorados. Os alunos começaram a associar uma menor presença de cores a um menor número de problemas identificados, reconhecendo essa evolução como um indicador do seu progresso. Esta perceção contribuiu para que passassem a olhar para os seus textos de uma forma mais consciente e para que demonstrassem satisfação perante a diminuição dos problemas assinalados.

Quanto à aprendizagem colaborativa ela é apresentada como uma abordagem que coloca o aluno no centro do processo e que pode favorecer a interação, a partilha e a participação, contribuindo simultaneamente para a autonomia dos alunos. Como defende Soares (2021) a utilização de metodologias ativas e de dinâmicas colaborativas é associada à promoção da motivação, da autonomia e do envolvimento dos alunos nas tarefas, tornando-os o papel principal na construção do sentido.

Sendo assim, no contexto desta investigação-ação, a escolha de temas atuais e a utilização de momentos de discussão oral e de trabalho colaborativo procuraram,

portanto, criar condições para que os alunos se envolvessem mais ativamente no processo de escrita. A intenção não era tornar as atividades simplesmente mais apelativas ou dinâmicas, mas proporcionar situações em que os alunos reconhecessem significado naquilo que estavam a escrever, tivessem oportunidade de expressar opiniões sobre questões próximas da sua realidade e percebessem que as suas produções poderiam ser objeto de análise, discussão e melhoria.

Concluindo, a motivação foi entendida como uma dimensão transversal às oficinas de escrita, articulando-se com a escolha dos temas, com a preparação oral das atividades e com a participação dos alunos na revisão dos textos. Sendo assim, a criação de situações de escrita próximas das suas experiências e interesses, aliada à possibilidade de colaborarem e acompanharem a evolução das próprias produções, procurou contribuir para uma relação mais positiva com a escrita e para um maior envolvimento nas tarefas propostas.

III. Estudo empírico

Neste capítulo, será apresentado o plano de investigação-ação desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, tendo como ponto de partida os pressupostos teóricos e os assuntos abordados nos capítulos anteriores.

Ao longo deste capítulo, serão apresentados os principais elementos que estruturaram o processo de investigação-ação, nomeadamente os dados recolhidos, o plano de ação implementado e as conclusões decorrentes da intervenção pedagógica. Procurar-se-á, deste modo, dar conta do percurso desenvolvido enquanto professora-estagiária, evidenciando as estratégias adotadas, as aprendizagens dos alunos e a reflexão sobre a prática educativa.

3.1. A investigação-ação

A metodologia científica adotada teve por base o processo de investigação-ação e o meu percurso enquanto professora-estagiária. Ao longo deste processo, a recolha de dados de natureza qualitativa, nomeadamente através da análise das produções escritas dos alunos, articulada com alguns dados quantitativos, como os registos presentes nas grelhas de acompanhamento da sua evolução, revelou-se essencial para a análise dos resultados e para a formulação de conclusões.

Este estudo foi desenvolvido em contexto real de sala de aula, com o intuito de compreender e melhorar as práticas de escrita e de oralidade dos alunos, bem como analisar de que forma estas competências se podem influenciar mutuamente. Todo este processo exigiu de mim, enquanto professora-estagiária, uma atitude reflexiva e crítica, permitindo-me reajustar a intervenção pedagógica sempre que necessário, em função das dificuldades e dos progressos observados.

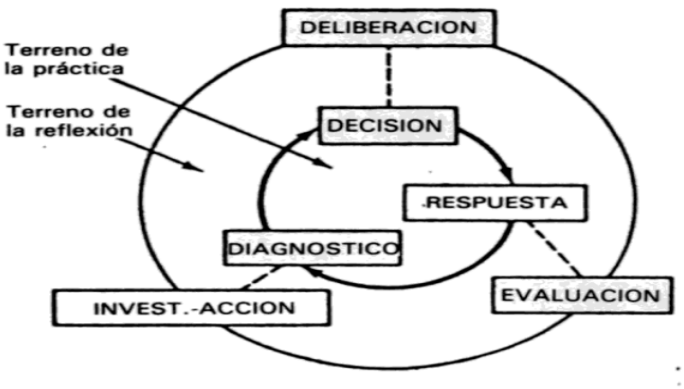
Com base em Oliveira e Cardoso (2009), o processo de investigação-ação não segue um trajeto linear, assumindo, pelo contrário, um caráter cíclico e reflexivo,

fundamental para a adaptação da prática pedagógica às necessidades e aos interesses da turma. Neste sentido, esta metodologia científica revelou-se essencial ao longo do meu percurso enquanto professora-estagiária, na medida em que me permitiu desenvolver um processo contínuo de análise, intervenção e reflexão, suscetível de ser alterado ou reformulado sempre que necessário.

Deste modo, a presente investigação-ação teve como referência a Figura 3, que representa o caráter cíclico e reflexivo deste processo, evidenciando a articulação entre a prática educativa e a reflexão sobre a mesma. Através deste percurso, procurei compreender as dificuldades dos alunos, planificar e implementar estratégias pedagógicas adequadas e, posteriormente, refletir sobre os resultados alcançados, com o intuito de melhorar a minha prática educativa.

Neste contexto, a minha atuação desenvolveu-se em dois terrenos complementares: o terreno da prática, concretizado essencialmente na sala de aula, e o terreno da reflexão, que se estendeu para além desse espaço, nomeadamente através da análise e reflexão sobre as experiências pedagógicas vivenciadas. Esta capacidade reflexiva assumiu um papel fundamental enquanto professora-estagiária, uma vez que me permitiu repensar as decisões tomadas, identificar as necessidades dos alunos e adaptar as estratégias de intervenção às características e à evolução da turma.

Figura 3 - exemplo de John Elliot sobre o processo da investigação-ação



Fonte: Elliott (1991, p.24)

Segundo Ana Luísa Rodrigues (2021),

> (...) neste tipo de investigação-ação ou investigação-formação, quando nos referimos à sua aplicação em processos de formação, pretende-se interrogar, analisar, desafiar, refletir e reconstruir saberes e conhecimentos, enquadrado num ambiente colaborativo, que se faz "caminhando" com os outros num processo de construção interativo de percursos pessoais e profissionais e percursos de formação, enquanto objetos de análise e transformação. (página 23)

Neste sentido esta afirmação permite compreender que o professor não tem apenas o papel ativo na transmissão de conhecimentos, age como uma figura importante ao ser investigador da sua própria prática, porque é através desta investigação que encontra informações para melhorar a sua identidade enquanto professor. Este papel permitiu-me, enquanto professora-estagiária, observar o trabalho que estava a desenvolver, refletir sobre as estratégias implementadas e, a partir dessa reflexão, ajustá-las de acordo com as necessidades dos meus alunos.

3.1.1. Técnicas de recolha de dados

Um dos processos essenciais para a definição das estratégias de intervenção pedagógica, tendo em consideração as dificuldades evidenciadas pelos alunos, foi a recolha de dados. Atendendo à natureza da investigação-ação, privilegiou-se a recolha de dados de natureza qualitativa, complementada por dados quantitativos, que permitiram uma análise mais abrangente do processo de intervenção.

Neste sentido, a recolha de dados foi realizada através de três técnicas principais: a observação direta, a análise documental, concretizada através da correção

e análise das produções escritas dos alunos, e o questionário aplicado à turma. A utilização destas técnicas permitiu recolher informações relevantes sobre as dificuldades dos alunos, acompanhar a sua evolução e fundamentar as decisões relativas às estratégias pedagógicas a implementar.

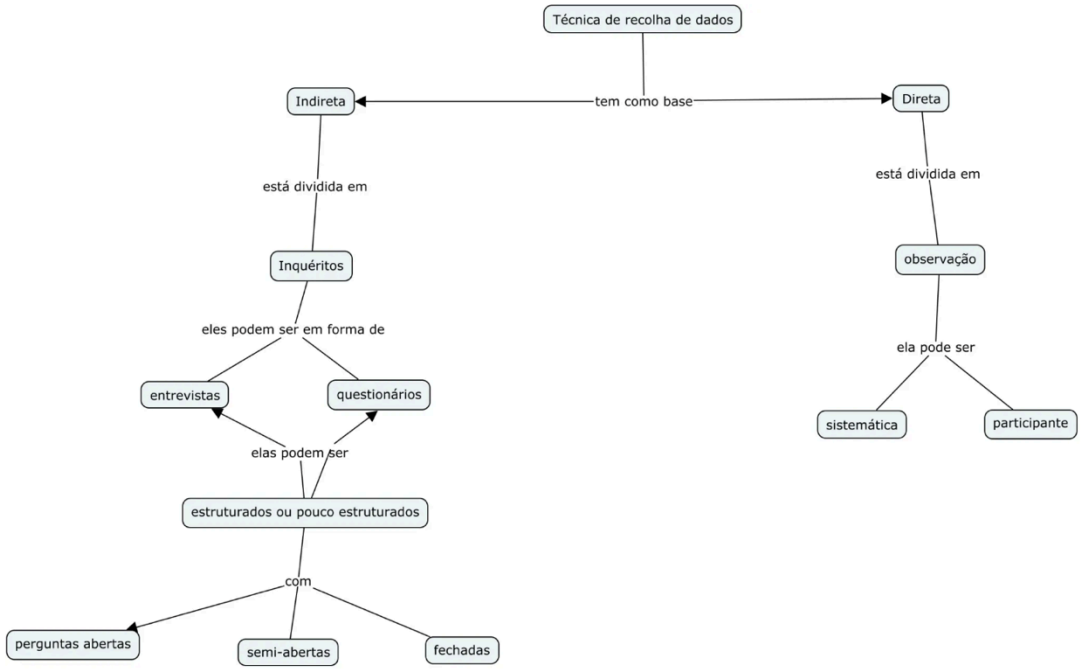


Figura 4 - exemplo de técnicas para recolha de dados

Fonte: Adaptado de Gonçalves (2019).

A técnica da observação direta foi utilizada ao longo das aulas, permitindo identificar as principais dificuldades e interesses dos alunos. Posteriormente, durante a implementação da estratégia e os diferentes ciclos de intervenção, a observação direta possibilitou acompanhar o envolvimento dos alunos nas atividades, procurando compreender os seus níveis de motivação, interesse e participação, bem como possíveis progressos ao longo do processo.

O questionário foi aplicado antes da implementação da estratégia de intervenção, com o objetivo de conhecer as principais dificuldades e interesses dos alunos. As respostas obtidas permitiram recolher informações relevantes para a definição de uma estratégia pedagógica adequada às características e necessidades da turma.

A análise documental, concretizada através da correção e análise das produções escritas dos alunos, constituiu uma técnica essencial para avaliar a evolução das suas competências de escrita. Através da comparação dos textos produzidos ao longo da intervenção, foi possível identificar eventuais melhorias na organização textual, na construção dos argumentos e na justificação das opiniões apresentadas.

Ao longo desta investigação-ação, um conjunto de fatores contribuiu para o desenvolvimento da intervenção pedagógica e para um conhecimento mais aprofundado da turma. Enquanto professora-estagiária, assumia a responsabilidade pela turma e, aquando do início deste processo, já conhecia os alunos, uma vez que tinha acompanhado o seu percurso ao longo do primeiro semestre. Esta experiência prévia revelou-se relevante, na medida em que me permitiu conhecer os seus interesses, as suas dificuldades e as estratégias mais adequadas para promover o seu envolvimento nas atividades.

Neste sentido, o conhecimento prévio da turma constituiu uma mais-valia para a investigação-ação, uma vez que me permitiu adequar as propostas pedagógicas às características dos alunos e procurar estratégias capazes de os motivar e envolver no processo de aprendizagem. Além deste conhecimento decorrente da prática pedagógica, procedeu-se à análise das respostas ao questionário e dos textos de diagnóstico produzidos pelos alunos. Estes textos foram elaborados antes da lecionação específica dos conteúdos relativos ao texto de opinião, uma vez que, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* (2018), esta tipologia textual deveria fazer parte dos conhecimentos dos alunos. Assim, foi solicitado aos alunos que produzissem um texto subordinado ao tema "O que achas que torna um livro interessante?" (Figuras 1 e 2, p. 20). A análise destas produções permitiu recolher informações para o preenchimento de uma grelha de correção, através da qual foram identificadas as principais dificuldades dos alunos ao nível da produção escrita.

Em suma, optar por esta diversidade de instrumentos revelou-se particularmente importante, na medida em que permitiu estabelecer uma relação entre as dificuldades evidenciadas nos textos de diagnóstico e as respostas dadas pelos alunos ao questionário. Deste modo, foi possível compreender melhor as necessidades da turma e fundamentar a seleção das estratégias de intervenção.

3.2. Ciclos da investigação-ação

A presente investigação-ação foi desenvolvida ao longo de quatro ciclos de intervenção pedagógica, que permitiram acompanhar o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos e refletir sobre a adequação das estratégias implementadas. Cada ciclo integrou momentos de intervenção, análise e reflexão, contribuindo para a adaptação do processo às necessidades e aos interesses da turma.

O primeiro ciclo correspondeu à aula 0, durante a qual os alunos realizaram uma produção escrita de diagnóstico, subordinada ao tema "O que achas que torna um livro interessante?". Nesta aula, procedeu-se também à retoma dos conteúdos relativos às características do texto de opinião, sem, contudo, se proceder a uma abordagem aprofundada da matéria. Após a realização dos textos, procedeu-se à sua correção e análise, com o objetivo de identificar as principais dificuldades dos alunos ao nível da construção e justificação de argumentos. Este momento permitiu estabelecer um diagnóstico inicial das competências de escrita da turma e fundamentar a definição das estratégias de intervenção. O segundo ciclo centrou-se na realização do primeiro texto de opinião, desenvolvido através de uma oficina de escrita. A atividade teve como ponto de partida um tema da atualidade e do interesse dos alunos, procurando promover o seu envolvimento e motivação para a escrita. Ao longo deste processo, foram trabalhadas diferentes etapas da produção textual, nomeadamente a planificação, a escrita, a correção e a reescrita. Este ciclo permitiu aos alunos compreender a importância da revisão do texto e refletir sobre as dificuldades evidenciadas na primeira produção escrita. O terceiro ciclo correspondeu à

realização de um segundo texto de opinião, igualmente desenvolvido através de uma oficina de escrita e subordinado a um tema atual e próximo dos interesses da turma. Neste momento, foi introduzida a correção colaborativa entre pares, através do modelo de *color coding*, previamente conhecido pelos alunos. Esta estratégia procurou promover a participação ativa dos alunos no processo de revisão textual, incentivando a identificação de dificuldades e a reformulação das suas produções escritas. A correção colaborativa constituiu, assim, uma oportunidade para desenvolver a autonomia dos alunos e a sua capacidade de refletir sobre a própria escrita. Por último, o quarto ciclo correspondeu à realização de uma última produção escrita, em contexto de avaliação, com o objetivo de verificar a evolução das competências dos alunos ao longo da intervenção. A realização deste texto permitiu comparar as produções finais com os textos de diagnóstico, procurando identificar possíveis melhorias ao nível da organização textual, da construção e justificação de argumentos e da mobilização das aprendizagens desenvolvidas ao longo dos ciclos anteriores. Deste modo, este último ciclo contribuiu para a avaliação dos resultados da investigação-ação e para a reflexão sobre a eficácia das estratégias implementadas.

3.2.1. Momento do diagnóstico inicial para reflexão

No momento do diagnóstico e considerando que os alunos já tinham contactado com o texto de opinião em anos de escolaridade anteriores, procedeu-se à recuperação e sistematização dos conhecimentos previamente adquiridos relativamente a este género textual. Para esse efeito, foi construído, em conjunto com a turma, um esquema com as principais características do texto de opinião, tendo os alunos participado na sua elaboração e colocado algumas questões que permitiram esclarecer dúvidas e consolidar conhecimentos.

Após a construção coletiva do esquema, foi proposta uma atividade de expressão oral a partir da questão “Qual é o teu objeto favorito?”. A atividade consistia na apresentação, por parte de cada aluno, de um objeto da sua preferência,

acompanhada da respetiva justificação. A escolha desta temática procurou valorizar as experiências pessoais dos alunos e favorecer o seu envolvimento na atividade, uma vez que os objetos selecionados poderiam assumir um significado afetivo e constituir uma oportunidade de partilha de vivências e preferências. A atividade foi recebida com entusiasmo pela turma, verificando-se uma participação oral bastante ativa. Contudo, apesar da disponibilidade demonstrada pelos alunos para partilhar as suas ideias, foram identificadas algumas dificuldades na apresentação de justificações. Em diversas situações, os alunos, embora conseguissem indicar o seu objeto favorito, revelavam dificuldade em explicar as razões que sustentavam essa preferência, recorrendo frequentemente a respostas pouco desenvolvidas, como "gosto porque sim". Esta situação permitiu observar que a capacidade de expressar uma preferência não se traduzia necessariamente na capacidade de a fundamentar, evidenciando fragilidades ao nível da construção do discurso argumentativo.

Após este momento de expressão oral, os alunos foram convidados a realizar uma produção escrita subordinada ao tema "O que achas que torna um livro interessante?" (Exemplo da página 22 e 23, figura 1 e 2). Para a concretização da tarefa, receberam instruções que os orientavam na leitura do cabeçalho e na realização do que era solicitado. A atividade foi realizada pelos alunos, procedendo-se posteriormente à recolha e análise das produções escritas por mim. A análise dos textos permitiu identificar dificuldades significativas ao nível da organização textual e da argumentação. De facto, verificou-se que alguns alunos apresentavam dificuldades na estruturação do texto por parágrafos, bem como na utilização de conectores, elementos fundamentais para assegurar a articulação e a progressão das ideias. A apresentação e o desenvolvimento de argumentos revelaram-se igualmente problemáticos, sendo frequente a exposição de opiniões sem a respetiva fundamentação.

Deste modo, as Figuras 1 e 2, apresentadas na página 19, ilustram algumas das dificuldades identificadas nas produções escritas dos alunos, nomeadamente ao nível da organização das ideias e da construção de argumentos. A análise destes exemplos

permite observar as fragilidades que estiveram na base da definição das etapas seguintes da intervenção didática.

Em suma, este primeiro momento constituiu um ponto de partida fundamental para a definição das etapas seguintes da investigação-ação, orientando a planificação de atividades destinadas a promover a articulação entre a oralidade e a escrita e a desenvolver, de forma progressiva, a capacidade de argumentação dos alunos. Para acompanhar a evolução dos alunos ao longo da investigação-ação, procedeu-se ao registo das produções escritas numa grelha de análise (anexo 1), construída para o efeito. Este instrumento foi utilizado desde a produção escrita de diagnóstico até à última oficina de escrita, permitindo reunir e comparar os dados relativos aos diferentes momentos de intervenção. A grelha contemplava os principais aspetos considerados relevantes para o desenvolvimento da competência de escrita e da capacidade argumentativa dos alunos, nomeadamente a organização textual, a apresentação e fundamentação de opiniões, a construção de argumentos e a utilização de conectores. O registo sistemático destas informações permitiu acompanhar as dificuldades manifestadas pelos alunos e identificar eventuais progressos ao longo do processo.

Concluindo, a utilização deste instrumento procurou, assim, assegurar uma análise comparativa das produções escritas, permitindo verificar de que forma as estratégias implementadas contribuíram para o desenvolvimento das competências trabalhadas. Os dados recolhidos através da grelha constituíram também um elemento fundamental para a análise dos resultados da investigação-ação, apresentada posteriormente neste capítulo.

3.2.1.1. Dados recolhidos

Aluno	Organização	Argumentação	Fundamentação	Conectores	Estrutura	Total (0–100)
A1	7	7	7	7	7	35
A2	7	7	0	7	7	28
A3	8	8	8	7	10	51
A4	7	7	7	7	7	35
A5	7	7	0	0	0	51
A6	7	7	7	7	7	35
A7	13	7	7	13	13	53
A8	7	7	7	7	7	35

A9	7	13	7	7	7	41
A10	13	7	7	7	13	47
A11	7	7	7	7	7	35
A12	-	-	-	-	-	Faltou
A13	7	7	7	7	7	35
A14	13	10	10	13	13	59
A15	7	7	7	7	7	35
A16	7	7	7	7	7	35
A17	13	13	7	13	13	59

3.2.1.2. Reflexão sobre os dados recolhidos

Os resultados obtidos neste primeiro momento permitiram confirmar algumas das dificuldades que já vinham sendo observadas ao longo das aulas anteriores.

Nomeadamente no domínio da expressão oral, quando era necessário apresentar justificações, e na produção escrita, ao nível da apresentação de argumentos, da organização das ideias e da fundamentação de opiniões. A articulação entre as observações realizadas durante a atividade oral e a análise das produções escritas revelou, assim, a necessidade de desenvolver um trabalho mais sistemático e orientado sobre a competência argumentativa e a produção de textos de opinião.

Em suma, perante estas dificuldades, compreendeu-se que os alunos necessitavam de estratégias que os orientassem ao longo do processo de escrita, ajudando-os a organizar as ideias e a estruturar os seus textos. Do mesmo modo, tornou-se evidente a importância de trabalhar explicitamente o conceito de argumento e a sua função na fundamentação de uma opinião, uma vez que a ausência destas bases condicionava a capacidade dos alunos para desenvolver e sustentar as suas ideias.

3.2.2. Primeiro momento de implementação da investigação-ação: a oficina de escrita sobre a proibição dos telemóveis na escola

Na sequência das dificuldades identificadas no momento de diagnose da investigação-ação, tornou-se necessário desenvolver uma intervenção didática que proporcionasse aos alunos estratégias concretas para a construção e fundamentação de opiniões. Neste sentido, o primeiro momento da investigação-ação, realizado no dia 11 de fevereiro de 2026, com a duração de uma aula de 90 minutos e outra de 45 minutos, teve como principal objetivo trabalhar os conceitos de argumento e contra-argumento, procurando desenvolver a capacidade dos alunos para sustentar as suas opiniões e organizar as suas ideias na produção de textos de opinião.

Após a reflexão realizada a partir do trabalho desenvolvido no momento de diagnose, defini como principais objetivos desta intervenção a compreensão e distinção dos conceitos de argumento e contra-argumento, uma vez que esta se revelou uma das principais dificuldades evidenciadas pelos alunos, bem como o desenvolvimento da capacidade de produzir textos de opinião mais organizados e estruturados. Paralelamente, procurou-se desenvolver a capacidade de argumentar e de justificar uma opinião, levando os alunos a compreender que a apresentação de uma posição deve ser acompanhada de razões que a sustentem. Embora tivesse consciência de que existiam diversos aspetos a melhorar nas produções escritas dos alunos, nomeadamente ao nível da organização, da fundamentação das ideias e da estruturação do texto, considerei que, nesta fase da intervenção, seria fundamental centrar o trabalho no desenvolvimento da competência argumentativa. Esta opção partiu do pressuposto de que uma maior capacidade para formular, selecionar e fundamentar argumentos poderia constituir uma base importante para a posterior organização das ideias no texto escrito. Assim, procurou-se estabelecer uma relação progressiva entre o desenvolvimento da capacidade de argumentar e a melhoria da capacidade de organizar e produzir textos de opinião.

A primeira aula teve a duração de 90 minutos e integrou uma sequência de atividades que procurou articular a expressão oral com a escrita. A intervenção foi

estruturada em dois momentos principais: uma primeira fase de exploração e compreensão dos conceitos de argumento e contra-argumento, através de atividades orais, e uma segunda fase dedicada à realização de uma oficina de escrita, subordinada ao tema “A proibição dos telemóveis nas escolas”.

Numa primeira fase, procedeu-se à exploração dos conceitos de argumento e contra-argumento, recorrendo a uma apresentação em PowerPoint, que incluía diferentes exemplos ilustrativos (anexo 2). A utilização deste recurso procurou facilitar a compreensão dos conceitos e proporcionar aos alunos situações concretas a partir das quais pudessem identificar as características de cada um.

Esta atividade foi desenvolvida através de uma abordagem indutiva, procurando que os próprios alunos chegassem à definição dos conceitos a partir da análise dos exemplos apresentados. Para esse efeito, um aluno voluntário procedia à leitura de um argumento e de um contra-argumento e a turma analisava as frases e procurava identificar o que estava a ser realizado em cada uma delas. A partir desta reflexão coletiva, os alunos eram conduzidos à distinção entre argumento e contra-argumento, construindo progressivamente a compreensão dos conceitos. A opção por uma abordagem indutiva procurou valorizar o papel ativo dos alunos na construção do conhecimento, uma vez que a identificação das características dos conceitos partia da observação e análise de situações concretas, em vez de se limitar à apresentação direta de definições.

Após este momento de exploração, foram propostos exercícios de expressão oral em pares. A partir de algumas afirmações feitas pela professora, como, por exemplo: “O desporto é importante”, cada aluno deveria apresentar um argumento, enquanto o seu par apresentava um contra-argumento relativamente à mesma afirmação. Posteriormente, as respostas eram partilhadas com a turma, permitindo a discussão coletiva das propostas apresentadas. Estes exercícios tiveram como finalidade proporcionar aos alunos oportunidades de aplicar os conceitos trabalhados e de compreender a função dos argumentos e dos contra-argumentos na construção de uma opinião fundamentada. Através da prática oral, procurou-se criar uma base de preparação para a atividade escrita que se seguiria, uma vez que as dificuldades na

apresentação e justificação de ideias tinham constituído um dos principais problemas identificados no diagnóstico inicial.

Após a exploração oral dos conceitos, foi implementada a primeira oficina de escrita (anexo 3). Esta atividade procurou dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente, proporcionando aos alunos um conjunto de estratégias orientadoras para a produção de um texto de opinião. A oficina incluía, numa primeira parte, uma explicação dos conceitos de argumento e contra-argumento, que os alunos poderiam consultar sempre que necessário durante a realização da tarefa. A disponibilização deste apoio procurou facilitar a mobilização dos conhecimentos trabalhados e permitir que os alunos recorressem às definições como suporte ao processo de escrita.

Para além desta componente de apoio conceptual, a oficina integrava uma tabela de planificação, que os alunos deveriam preencher antes de iniciarem a produção textual. A inclusão deste instrumento decorreu da necessidade de trabalhar a organização das ideias, uma das dificuldades identificadas no primeiro momento da investigação-ação. Neste sentido, procurou-se transmitir aos alunos que a escrita não se reduz ao momento de redação do texto, mas envolve também um conjunto de etapas preparatórias que contribuem para a organização e desenvolvimento das ideias.

A planificação foi, assim, apresentada como uma etapa fundamental do processo de escrita, permitindo aos alunos definir a sua opinião, selecionar argumentos e contra-argumentos e organizar as ideias que pretendiam desenvolver no texto. Deste modo, procurou-se que os alunos compreendessem a importância da planificação enquanto instrumento de apoio à produção escrita e não apenas como uma tarefa adicional. O tema selecionado para esta primeira oficina foi "A proibição dos telemóveis nas escolas". A escolha desta temática procurou aproximar a atividade da realidade dos alunos e favorecer a sua participação, considerando a presença dos telemóveis no quotidiano da turma. Antes da produção escrita, os alunos foram convidados a assistir a uma notícia breve sobre o assunto[1], seguindo-se um momento

[1] https://www.rtp.pt/noticias/pais/escolas-adaptam-se-a-proibicao-de-telemoveis_v1685245

de troca de ideias acerca das suas opiniões relativamente à problemática apresentada. Deste modo, a utilização desta notícia teve como finalidade introduzir o tema e proporcionar aos alunos um estímulo para a reflexão e expressão das suas perspetivas. A discussão oral que se seguiu procurou criar um espaço de partilha de ideias, permitindo que os alunos mobilizassem opiniões e possíveis argumentos antes de iniciarem a escrita.

Após este momento de exploração, os alunos procederam ao preenchimento da tabela de planificação e à produção dos seus textos de opinião. Durante a realização da oficina, foi utilizada a observação direta como estratégia de acompanhamento do trabalho desenvolvido, o que me permitiu identificar dificuldades e prestar apoio individualizado sempre que necessário. Ao longo da atividade, foram também fornecidos *feedbacks* com o objetivo de orientar os alunos na organização das ideias e na concretização da tarefa. Os alunos continuaram a realização dos textos até ao final da aula, procedendo posteriormente ao preenchimento de uma ficha de autoavaliação. Esta etapa procurou promover a reflexão dos alunos sobre o trabalho realizado e sobre as dificuldades sentidas ao longo do processo de escrita.

Após a realização da oficina, os textos produzidos foram recolhidos e corrigidos. A correção permitiu identificar aspetos a melhorar nas produções escritas e preparar um *feedback* orientador, que foi posteriormente entregue aos alunos na aula seguinte. Com base nas indicações recebidas, os alunos procederam à reescrita dos seus textos. Esta etapa procurou valorizar a escrita enquanto processo, permitindo que os alunos retomassem as suas produções e introduzissem alterações a partir das dificuldades identificadas. A reescrita constituiu, assim, uma oportunidade para os alunos refletirem sobre as suas escolhas e compreenderem que a produção escrita pode ser melhorada através da revisão e reformulação. A articulação entre a produção inicial, a correção, o feedback e a reescrita procurou promover uma participação mais consciente dos alunos no processo de escrita e desenvolver a sua capacidade de aperfeiçoar os textos produzidos.

Em síntese, este segundo momento de implementação da investigação-ação procurou responder às dificuldades identificadas no diagnóstico inicial, através da

introdução de estratégias orientadoras da argumentação e da produção escrita. A articulação entre as atividades orais, a explicitação dos conceitos de argumento e contra-argumento, a planificação, a produção textual, a autoavaliação e a reescrita procurou proporcionar aos alunos um percurso de aprendizagem mais estruturado, favorecendo o desenvolvimento progressivo da competência argumentativa e da escrita de textos de opinião, comparado através da grelha de análise.

3.2.2.1. Dados recolhidos

Figura 5 - Comparação entre o texto para diagnóstico e a 1.ª oficina

Aluno	Texto de diagnóstico	1.ª oficina
A1	35	38
A2	28	32
A3	51	58
A4	35	38
A5	51	66
A6	35	35
A7	53	53
A8	35	36
A9	41	38
A10	47	47
A11	35	37
A12	Faltou	35
A13	35	35
A14	59	70
A15	35	37
A16	35	35
A17	59	61

Descrição:

Verde - melhorou

Sem cor - mantém

Vermelho - piorou

3.2.2.2. Reflexão sobre os dados recolhidos

Após a análise das produções realizadas na primeira oficina de escrita, é possível identificar algumas melhorias no desempenho dos alunos, embora estas não

se tenham verificado de forma global, tendo-se registado, inclusivamente, um caso de retrocesso. Ao nível da organização textual, observam-se progressos, evidenciando-se uma maior capacidade de estruturar as ideias. De facto, no que diz respeito à argumentação e à fundamentação das respostas, persistem algumas fragilidades, o que demonstra a necessidade de continuar a trabalhar estas competências ao longo das etapas seguintes da intervenção didática.

Deste modo, a reflexão sobre os resultados obtidos permitiu-me identificar algumas melhorias no desempenho dos alunos, nomeadamente ao nível da organização textual. Verificou-se que os alunos começaram a reconhecer a utilidade das estratégias disponibilizadas nas oficinas de escrita, atribuindo maior importância à utilização da tabela de planificação enquanto instrumento de apoio à organização das ideias e à estruturação do texto. Este aspeto revelou-se significativo, uma vez que demonstrava uma apropriação progressiva das estratégias trabalhadas durante a intervenção. Apesar dos progressos observados ao nível da organização textual, persistiram dificuldades no domínio da argumentação. Mesmo após a realização das atividades destinadas à compreensão e aplicação dos conceitos de argumento e contra-argumento, alguns alunos continuavam a revelar dificuldades, sobretudo na apresentação de argumentos claros e na sua fundamentação. Esta constatação levou-me a refletir sobre a necessidade de repensar as estratégias a desenvolver na etapa seguinte, uma vez que a melhoria da organização textual não se traduziu, necessariamente, numa melhoria equivalente da competência argumentativa.

Neste sentido, a análise dos resultados, articulada com as observações diretas realizadas ao longo das aulas, levou-me a procurar uma estratégia que permitisse continuar a trabalhar a organização da escrita, mas que, simultaneamente, criasse condições mais favoráveis ao desenvolvimento da capacidade de argumentar e fundamentar opiniões. Foi neste processo de reflexão que identifiquei uma temática que suscitava frequentemente o interesse e a discussão dos alunos: o controlo parental sobre a utilização das redes sociais e o tempo de utilização do telemóvel.

A escolha deste tema surgiu, assim, da própria observação do quotidiano da turma. Ao longo das aulas e em momentos informais, como nos corredores, era frequente os

alunos comentarem as regras impostas pelos pais relativamente à utilização do telemóvel e das redes sociais. Esta questão tornou-se particularmente evidente em situações em que eram utilizadas ferramentas digitais, como o *Kahoot*, quando alguns alunos referiam já ter atingido o limite diário de utilização do telemóvel e, por isso, não podiam utilizar o telemóvel na sala de aula para realizar a atividade proposta, para além de muitas vezes criticarem o facto de terem o devido controlo que depois não lhes dava aquilo que consideravam ser uma "liberdade" digital.. Estas manifestações espontâneas permitiram-me reconhecer uma problemática próxima da realidade dos alunos e com potencial para suscitar diferentes posições e perspetivas.

Em suma, perante esta reflexão, optei por manter a oficina de escrita enquanto estratégia de intervenção e a visualização de vídeos relacionados com os temas, uma vez que os resultados evidenciavam que os alunos começavam a reconhecer a sua utilidade na organização do processo de escrita, mas alterei a temática proposta. Assim, o ciclo seguinte procurou preservar o trabalho desenvolvido ao nível da planificação e organização textual, aprofundando, simultaneamente, a competência argumentativa através de uma questão próxima do quotidiano dos alunos e suscetível de gerar diferentes opiniões. Desta forma, procurei ajustar a intervenção às necessidades identificadas na análise dos resultados, mas também aos interesses e experiências dos alunos, numa tentativa de tornar a atividade de escrita mais significativa e favorecer o envolvimento na construção e fundamentação das suas posições.

3.2.3. Segundo momento: a oficina de escrita sobre o controlo parental nas redes sociais

A segunda oficina de escrita (anexo 4) foi realizada na semana seguinte e teve como ponto de partida um novo tema: "O controlo parental nas redes sociais". A escolha desta temática procurou estabelecer uma relação direta com as experiências

quotidianas dos alunos, uma vez que alguns elementos da turma utilizavam *smartphones* com controlo parental, enquanto outros não estavam sujeitos a esse tipo de restrição. Esta diferença de experiências permitiu criar condições para a emergência de perspetivas distintas e para uma discussão próxima da realidade dos alunos.

Os objetivos deste segundo momento centraram-se, novamente, no desenvolvimento da capacidade de argumentação, procurando promover a construção de argumentos mais claros, pertinentes e adequadamente fundamentados, uma vez que esta dimensão continuava a revelar fragilidades após o trabalho desenvolvido no momento anterior. Se, no primeiro ciclo, o principal objetivo tinha sido levar os alunos a compreender e distinguir os conceitos de argumento e contra-argumento, neste segundo momento tornou-se fundamental promover a sua aplicação efetiva na produção de textos de opinião.

Paralelamente, procurou-se desenvolver progressivamente a autonomia dos alunos no processo de escrita, incentivando-os a mobilizar, de forma cada vez mais consciente, as estratégias e os instrumentos disponibilizados. Neste sentido, optou-se por manter as oficinas de escrita enquanto estratégia de intervenção, uma vez que a sua utilização no primeiro momento tinha contribuído para uma maior valorização da planificação e para uma melhor organização das ideias. Assim, esta etapa procurou dar continuidade aos progressos anteriormente observados, aprofundando, simultaneamente, a competência argumentativa e a capacidade de os alunos aplicarem autonomamente os conhecimentos trabalhados na construção dos seus textos.

Como referido anteriormente, a reflexão sobre as características da turma permitiu-me, igualmente, considerar a necessidade de adaptar as estratégias utilizadas aos interesses e às formas de participação dos alunos. Ao longo da observação direta, fui percebendo que se tratava de uma turma que respondia particularmente bem a estímulos visuais, demonstrando maior envolvimento quando as atividades integravam imagens, vídeos ou instrumentos de organização visual, como tabelas. Neste sentido, decidi manter a utilização do vídeo como estratégia de introdução à temática, uma vez que, na oficina anterior, este recurso tinha funcionado como um importante estímulo à discussão e tinha contribuído para gerar uma dinâmica de participação oral em sala de

aula. Foi também neste processo de reflexão que surgiu a opção pela utilização da estratégia de *color coding*. Considerando as características da turma e o seu caráter competitivo, procurei transformar a revisão dos textos numa atividade mais visual e motivadora. A utilização das diferentes cores para assinalar os aspetos a melhorar pretendia, por um lado, tornar o *feedback* mais acessível aos alunos e, por outro, criar um desafio que os motivasse a melhorar as suas produções, procurando reduzir os aspetos assinalados nas cores durante os momentos de revisão e reescrita. Mais do que encarar o erro como um resultado negativo, procurou-se que os alunos o percecionassem como uma oportunidade de identificar aquilo que poderiam melhorar.

Concluindo, a escolha das estratégias para este segundo momento resultou da articulação entre a análise dos resultados do ciclo anterior e a observação das características e interesses da turma para concretizar os objetivos definidos anteriormente. A visualização do vídeo adequado ao tema, a seleção de um tema frequentemente comentado pelos alunos e a introdução do *color coding* constituíram, deste modo, respostas pedagógicas construídas a partir dessa reflexão. Procurou-se, através destas opções, manter o trabalho de organização da escrita que se tinha revelado produtivo, mas criar simultaneamente novas condições para aprofundar a argumentação, aumentar o envolvimento dos alunos e promover uma participação progressivamente mais autónoma no processo de escrita.

Deste modo, aula iniciou com a visualização de um vídeo relacionado com o controlo parental e com a utilização das redes sociais[2]. Novamente, o recurso audiovisual funcionou como estímulo à reflexão e como ponto de partida para a exploração do tema, permitindo apresentar uma situação concreta e facilitar a compreensão da problemática em análise. Após a visualização do vídeo, os alunos foram convidados a expor oralmente a sua opinião. Durante este momento, procedeu-se à observação direta e ao registo das intervenções dos alunos, tendo em consideração a clareza das opiniões apresentadas, a capacidade de as justificar e a mobilização de argumentos. Foi possível identificar duas perspetivas principais: por um

[2] https://tviplayer.iol.pt/programa/tvi-jornal/63ef5eb50cf2665294d5f87a/video/6a805c1a0cf2b42132dbdd1a

lado, a dos alunos que consideravam o controlo parental uma forma de proteção e acompanhamento; por outro, a dos que o entendiam como uma limitação da sua autonomia e liberdade, porque vivenciavam esta situação.

A discussão oral revelou-se particularmente participada e fluida. Comparativamente com o momento de diagnóstico, os alunos demonstraram maior facilidade em expor as suas opiniões e em apresentar razões para as sustentar. Esta participação poderá relacionar-se com a proximidade do tema relativamente às suas vivências pessoais, uma vez que alguns alunos experienciavam diretamente o controlo parental e outros conheciam a questão através de familiares ou colegas, mas não eram controlados. Além disso, a possibilidade de partilharem experiências que, em alguns casos, eram percecionadas de forma negativa, contribuiu para o envolvimento dos alunos e para a diversidade de argumentos apresentados. Este momento de oralidade assumiu uma função preparatória para a escrita, na medida em que permitiu aos alunos confrontar diferentes pontos de vista, recolher ideias e identificar possíveis argumentos e contra-argumentos e até mudar opiniões.. Deste modo, procurou-se reforçar a articulação entre a expressão oral e a produção escrita, fazendo da discussão um espaço de preparação e organização do pensamento antes da redação do texto.

Deste modo, a oficina de escrita apresentada aos alunos foi mais simples do que a utilizada no momento anterior. O documento incluía a apresentação do tema, uma tabela de planificação, um espaço destinado à produção textual e uma secção de autoavaliação. Apesar da simplificação do material, manteve-se a estrutura processual da escrita, contemplando as etapas de planificação, textualização e autoavaliação.

A tabela de planificação assumiu, novamente, um papel central, porque ao longo da atividade foi possível observar que os alunos já atribuíam maior importância a esta etapa e que a consultavam frequentemente enquanto produziam os seus textos. Este comportamento constitui um indicador relevante de evolução, uma vez que demonstra uma apropriação gradual da planificação enquanto instrumento de apoio à organização das ideias e à construção do texto. Ao contrário do que acontecia no momento inicial, a planificação deixou de ser encarada apenas como uma tarefa preliminar, passando a ser utilizada como um recurso durante a própria textualização.

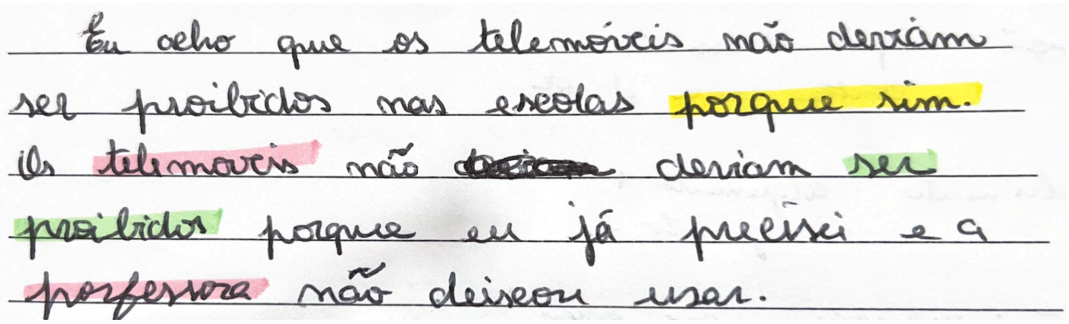
Nesta oficina, os alunos foram também introduzidos à estratégia de *color coding*, utilizada como forma de identificação e classificação dos aspetos a melhorar nas suas produções escritas. Antes de iniciarem a atividade, foi explicado que, na correção dos textos, seriam utilizadas diferentes cores para assinalar erros ou dificuldades de natureza distinta. Esta estratégia despertou a curiosidade dos alunos, por se tratar de um procedimento novo, e contribuiu para aumentar o seu envolvimento na tarefa.

O recurso ao *color coding* procurou tornar o *feedback* mais visual, acessível e compreensível, permitindo aos alunos identificar com maior facilidade os aspetos a melhorar. De facto, esta estratégia também favoreceu uma maior implicação dos alunos no processo de correção, uma vez que estes passaram a encarar a identificação das dificuldades como uma etapa necessária à melhoria do texto. Importa, contudo, esclarecer que a utilização de um menor número de cores não constituía, por si só, um indicador absoluto de qualidade. O objetivo era levar os alunos a compreender que a revisão e a reformulação poderiam contribuir para reduzir progressivamente as dificuldades identificadas.

Posto isto, durante a realização da oficina, os alunos produziram os seus textos com o meu apoio. Ao circular pela sala, esclarecia dúvidas, colocava questões orientadoras e incentivava o desenvolvimento das ideias. O acompanhamento prestado procurou evitar a substituição do trabalho dos alunos, promovendo antes a sua autonomia e reflexão sobre as decisões tomadas durante a escrita.

Esta observação direta permitiu verificar que os alunos mobilizaram com maior frequência os instrumentos disponibilizados, nomeadamente a tabela de planificação. Esta utilização mais autónoma dos recursos constituiu um aspeto positivo relativamente ao momento de diagnóstico e à primeira oficina de escrita. Contudo, apesar de se verificar uma participação oral mais desenvolvida e uma maior consciência das etapas do processo de escrita, continuaram a surgir dificuldades na construção de argumentos suficientemente desenvolvidos e na fundamentação das opiniões.

Figura 5 - Exemplo de excerto com *color coding*



3.2.3.1 Dados recolhidos

Aluno	Texto de diagnóstico	1.ª oficina	2.ª oficina
A1	35	38	40
A2	28	32	41
A3	51	58	63
A4	35	38	36
A5	51	66	71
A6	35	35	42
A7	53	53	55
A8	35	36	34
A9	41	38	40
A10	47	47	56
A11	35	37	43
A12	Faltou	35	30
A13	35	35	42
A14	59	70	70
A15	35	37	40
A16	35	35	31
A17	59	61	64

3.2.3.2. Reflexão sobre os dados recolhidos

As produções escritas desta oficina permitiram, assim, observar de que forma as diferentes perspetivas manifestadas oralmente se refletiam nos textos dos alunos. A comparação entre as intervenções orais e os textos produzidos revelou-se particularmente pertinente, pois possibilitou verificar se a maior fluidez demonstrada na discussão se traduzia efetivamente numa argumentação escrita mais consistente. Este momento permitiu compreender que a proximidade temática e a relação com experiências pessoais favorecem a participação oral e a mobilização de argumentos. Todavia, a maior facilidade demonstrada na oralidade nem sempre se refletiu diretamente na produção escrita, o que evidencia a necessidade de continuar a

trabalhar a transformação das ideias expressas oralmente em argumentos escritos claros, pertinentes e devidamente fundamentados.

No que diz respeito à evolução das produções escritas, verificou-se um aumento do número de alunos que conseguiram melhorar os seus textos relativamente à produção anterior (doze alunos) Contudo, também se registou um acréscimo no número de alunos cujo desempenho revelou um retrocesso (quatro alunos) e um dos alunos manteve o mesmo resultado. Estes resultados evidenciam que, embora se observem progressos no desenvolvimento da competência escrita, estes não se manifestam de forma homogénea entre os alunos, reforçando a necessidade de uma intervenção diferenciada e de um acompanhamento contínuo das suas dificuldades. Simultaneamente, a utilização mais autónoma da planificação revelou uma evolução positiva ao nível da organização do processo de escrita, confirmando a importância da disponibilização de instrumentos orientadores ao longo das diferentes etapas da produção textual.

A análise destes resultados levou-me a refletir sobre o facto de a evolução dos alunos continuar a não se verificar de forma homogénea. Apesar dos progressos observados, nomeadamente ao nível da organização textual e da participação oral, persistiam dificuldades na construção e fundamentação das ideias, evidenciando-se ainda alunos que não alcançavam os níveis de desempenho pretendidos nestas dimensões. Assim, embora as estratégias implementadas estivessem a contribuir para alguns progressos na turma, tornou-se evidente a necessidade de desenvolver um trabalho mais sistemático e continuado ao nível da competência argumentativa. Perante estes resultados, considerei pertinente manter a oficina de escrita enquanto estratégia de intervenção, uma vez que a sua utilização continuava a contribuir para a organização do processo de escrita e para uma maior autonomia dos alunos. Do mesmo modo, a escolha de uma temática próxima das suas experiências revelou-se produtiva, sobretudo pela maior participação oral e pela facilidade em mobilizar opiniões e argumentos. Contudo, ao refletir sobre esta opção, reconheci que a temática do controlo parental nas redes sociais, apesar de suscitar interesse e discussão, não correspondia necessariamente a uma experiência vivenciada pela

totalidade dos alunos. Esta diferença poderia ajudar a compreender a diversidade dos resultados obtidos e levou-me a procurar uma problemática que fosse mais transversal à turma.

Foi neste processo de reflexão que considerei a possibilidade de trabalhar a temática da Inteligência Artificial, um assunto que já tinha surgido no contexto das minhas aulas e que fazia parte do quotidiano escolar dos alunos. Tinha observado que a maioria recorria a ferramentas de Inteligência Artificial, sobretudo na realização de trabalhos escolares, o que me permitia partir de uma prática concreta e comum à turma para promover uma nova situação de argumentação. A escolha desta temática procurou, assim, garantir uma maior familiaridade com o assunto e criar condições para que todos os alunos pudessem mobilizar conhecimentos e experiências próprias na construção das suas posições.

Além da alteração da temática, considerei igualmente necessário introduzir uma nova estratégia que permitisse envolver os alunos de forma mais ativa no processo de revisão e aperfeiçoamento dos textos. Neste sentido, optei por atribuir-lhes um papel mais interventivo na correção das produções dos colegas, colocando-os numa posição próxima da do professor. Através desta estratégia, os alunos seriam responsáveis por analisar os textos, identificar aspetos a melhorar e apresentar sugestões de reformulação, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento e no desenvolvimento da competência de revisão textual.

Esta decisão resultou, assim, da necessidade de diversificar as estratégias de intervenção sem abandonar aquelas que se tinham revelado úteis nos momentos anteriores. Se, nas etapas anteriores, o professor assumia predominantemente o papel de orientador e responsável pelo feedback, nesta nova fase procurei transferir parte dessa responsabilidade para os próprios alunos. A reflexão sobre os resultados conduziu-me, deste modo, à necessidade de promover uma maior participação dos alunos no processo de escrita, não apenas enquanto autores dos textos, mas também enquanto leitores, avaliadores e revisores das produções dos seus pares.

Assim, o ciclo seguinte manteve a oficina de escrita como estrutura de trabalho, mas introduziu duas alterações fundamentais: a escolha de uma temática mais transversal à experiência escolar da turma, a Inteligência Artificial, e a atribuição aos alunos de um papel mais ativo na revisão e correção das produções dos colegas. Procurei, desta forma, continuar a trabalhar a organização da escrita, mas intensificar o desenvolvimento da capacidade de argumentar, fundamentar e refletir criticamente sobre diferentes posições e textos.

3.2.4. A última oficina de escrita: a inteligência artificial na sala de aula

A última oficina de escrita (anexo 5) foi realizada antes da produção final de texto de opinião, que assumiu um caráter de avaliação sumativa. Esta oficina manteve, por isso, uma função predominantemente formativa, uma vez que procurou consolidar as aprendizagens desenvolvidas nos momentos anteriores e proporcionar aos alunos novas oportunidades de escrita, revisão e reformulação textual.

Os objetivos deste terceiro momento mantiveram-se centrados nas dificuldades que continuavam a ser identificadas nas produções dos alunos, sobretudo ao nível da argumentação e da fundamentação das ideias. Contudo, considerando que as melhorias ao nível da organização textual se encontravam já mais evidentes, tornou-se possível deslocar o foco da intervenção para o desenvolvimento da competência argumentativa e para a capacidade de os alunos refletirem criticamente sobre as suas próprias produções e as dos colegas.

Neste sentido, procurei atribuir aos alunos um papel mais ativo em todo o processo de escrita, permitindo-lhes não só produzir os seus próprios textos, mas também analisá-los e refletir sobre as escolhas realizadas pelos seus pares. O objetivo era, assim, transformar os alunos em participantes reflexivos do processo de aprendizagem, levando-os a aprender através da observação, análise e discussão das produções dos colegas.

Numa fase anterior à avaliação sumativa final, considerei particularmente importante proporcionar aos alunos uma oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos e, simultaneamente, desenvolver a capacidade de fornecer e receber *feedback* entre pares. Através da correção dos textos dos colegas, procurou-se promover a autonomia dos alunos no processo de revisão textual, levando-os a mobilizar critérios de análise, identificar fragilidades na argumentação e fundamentação das ideias e propor possíveis melhorias.

Deste modo, este momento procurou não apenas preparar os alunos para a produção final, mas também reforçar a ideia de que a escrita constitui um processo contínuo de construção, análise e reformulação. Ao assumirem o papel de leitores e revisores dos textos dos colegas, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver uma maior consciência sobre as características de um texto de opinião e, simultaneamente, de transferir essa reflexão para as suas próprias produções.

O tema selecionado foi "A inteligência artificial na sala de aula". A escolha desta temática relacionou-se com a proximidade e atualidade do assunto relativamente à realidade dos alunos, que demonstravam utilizar frequentemente ferramentas de inteligência artificial, nomeadamente na realização de tarefas escolares. Esta familiaridade permitiu abordar uma problemática atual e significativa para a turma, promovendo a reflexão sobre as potencialidades, os riscos e os limites da utilização destas ferramentas em contexto educativo.

A aula iniciou com a visualização de um vídeo relacionado com a inteligência artificial e a sua utilização no contexto escolar[3]. O recurso audiovisual funcionou como ponto de partida para a exploração do tema, permitindo apresentar uma situação concreta e estimular a reflexão dos alunos. Após a visualização, foram promovidos momentos de diálogo e partilha de opiniões, nos quais os alunos foram convidados a posicionar-se perante a utilização da inteligência artificial na sala de aula e a justificar as suas perspetivas.

3 https://tvi.iol.pt/noticias/video/a-inteligencia-artificial-entrou-nas-salas-de-aula-e-esta-a-desafiar-a-forma-de-ensinar/6a318e4a0cf27cac6fcf5cb1

Seguidamente, a discussão oral procurou, uma vez mais, estabelecer uma relação entre a oralidade e a escrita, permitindo aos alunos organizar previamente as suas ideias e identificar possíveis argumentos e contra-argumentos. A proximidade do tema contribuiu para o envolvimento dos alunos, uma vez que estes possuíam experiências e conhecimentos prévios relacionados com a utilização destas ferramentas. À semelhança da oficina anterior, o material de apoio foi simplificado, incluindo a apresentação do tema, uma tabela de planificação, um espaço destinado à produção textual e uma secção de autoavaliação. A manutenção destes elementos procurou reforçar a importância da planificação e da reflexão sobre o processo de escrita, ao mesmo tempo que permitiu aos alunos mobilizar procedimentos já trabalhados.

Durante a realização da atividade, enquanto professora, circulei pela sala, prestei apoio sempre que necessário, esclareci dúvidas e coloquei questões orientadoras. O acompanhamento procurou incentivar os alunos a desenvolverem as suas ideias de forma autónoma, chamando a atenção para a necessidade de apresentarem uma opinião clara, selecionarem argumentos pertinentes e fundamentarem as suas posições.

Após a conclusão da produção escrita, os textos foram trocados entre pares. Para apoiar esta etapa, foi disponibilizada, através da plataforma *Microsoft Teams,* uma ficha de trabalho com uma tabela de correção com os critérios a considerar na análise das produções dos colegas (anexo 7). Este procedimento permitiu aos alunos contactar de forma mais sistemática com a revisão textual e assumir um papel ativo no processo de avaliação e melhoria da escrita. A correção entre pares foi realizada com recurso à estratégia de *colour coding*, anteriormente apresentada. Através da utilização de diferentes cores, os alunos foram convidados a identificar erros, dificuldades ou aspetos suscetíveis de melhoria nos textos dos colegas. Esta estratégia revelou-se importante, na medida em que tornou o processo de correção mais visual e acessível, ajudando os alunos a compreender que a revisão implica observar atentamente o texto, questionar determinadas opções e refletir sobre a sua adequação.

De facto, mais do que assinalar incorreções, a atividade procurou desenvolver nos alunos uma atitude reflexiva perante a escrita. Ao analisarem os textos dos colegas,

tiveram de ponderar se determinada formulação estava correta, se a opinião se encontrava suficientemente fundamentada, se os argumentos eram pertinentes e se as ideias estavam devidamente organizadas. Deste modo, a correção entre pares contribuiu para desenvolver não só a capacidade de identificar erros, mas também a consciência dos critérios de qualidade de um texto de opinião.

Importa referir que a correção realizada pelos alunos foi posteriormente verificada por mim, de modo a garantir a adequação das observações e a esclarecer eventuais dúvidas. Esta supervisão foi essencial para assegurar que o *feedback* fornecido aos colegas era pertinente e para evitar que fossem consolidados juízos ou correções incorretas.

Depois da correção realizada pelos pares, procedi também à análise dos textos, que foram entregues na aula seguinte e os alunos foram convidados a reescrever as suas produções, tendo em consideração as observações realizadas e o *feedback* recebido. A reescrita permitiu transformar a correção num momento efetivo de aprendizagem, uma vez que os alunos tiveram oportunidade de rever as suas escolhas, corrigir incorreções e melhorar a organização e o desenvolvimento das ideias.

A aula dedicada à reescrita revelou-se particularmente significativa, pois os alunos demonstraram vontade de partilhar as dificuldades sentidas durante a correção dos textos dos colegas. Alguns alunos refletiram sobre os aspetos que consideravam poder ter sido realizados de forma diferente e apresentaram sugestões de melhoria. Em determinados momentos, foram os próprios alunos que forneceram *feedback* aos colegas, explicando as suas observações e justificando as alterações propostas. Este processo foi sempre acompanhado e supervisionado por mim, que orientei a discussão e esclareci as questões levantadas.

Esta dinâmica contribuiu para reforçar a dimensão colaborativa da escrita, transformando os alunos em participantes ativos no processo de aprendizagem. A correção deixou de ser entendida apenas como uma tarefa da professora, passando também a ser encarada como uma oportunidade de leitura crítica, reflexão e diálogo entre pares.

Em suma, apesar de esta oficina ter incluído procedimentos de correção e avaliação das produções, o seu objetivo principal não foi atribuir uma classificação final, mas promover a melhoria dos textos através do *feedback*, da reflexão e da reescrita, analisada na grelha de análise (anexo 7). Por esse motivo, deve ser entendida como uma atividade de natureza formativa, integrada no percurso de preparação para a produção final de avaliação sumativa.

3.2.4.1. Dados recolhidos

Aluno	Texto de diagnóstico	1.ª oficina	2.ª oficina	3.ª oficina
A1	35	38	40	51
A2	28	32	41	55
A3	51	58	63	70
A4	35	38	36	42
A5	51	66	71	75
A6	35	35	42	42
A7	53	53	55	57
A8	35	36	34	40
A9	41	38	40	40
A10	47	47	56	61
A11	35	37	43	50
A12	Faltou	35	30	34
A13	35	35	42	42
A14	59	70	70	73
A15	35	37	40	40
A16	35	35	31	42
A17	59	61	64	70

3.2.4.2. Reflexão sobre os dados recolhidos

Neste momento da investigação-ação, as melhorias observadas foram já significativas, uma vez que a maioria dos alunos apresentou uma evolução positiva nos seus resultados, enquanto os restantes mantiveram o seu desempenho. Estes dados evidenciam um progresso global ao nível da competência escrita, sugerindo que as estratégias implementadas ao longo das oficinas poderão ter contribuído para o desenvolvimento das capacidades de organização e produção textual, uma vez que foram aplicadas diversas estratégias em simultâneo.

Refletindo sobre os resultados obtidos, importa considerar que o papel mais ativo dos alunos no processo de correção poderá ter contribuído para o aumento da sua motivação e do empenho na realização dos textos. A participação na análise e identificação de aspetos a melhorar parece ter favorecido uma maior consciência sobre o próprio processo de escrita, incentivando-os a assumir uma atitude mais responsável perante a revisão e o aperfeiçoamento das suas produções.

Além disso, o recurso visual ao *color coding*, apresentado anteriormente através da correção realizada por mim nos textos dos alunos, poderá ter despertado a sua curiosidade e interesse pela aplicação desta estratégia nas suas próprias produções. A utilização de diferentes cores para identificar e distinguir os elementos constitutivos do texto poderá ter facilitado a compreensão da estrutura textual e contribuído para uma organização mais consciente das ideias.

Por fim, considera-se que a escolha do tema abordado nesta oficina, relacionado com uma realidade atual e próxima do quotidiano dos alunos, poderá também ter favorecido o seu envolvimento na tarefa. A familiaridade com a temática e a possibilidade de mobilizar experiências pessoais terão contribuído para uma maior facilidade na expressão de opiniões e na construção de argumentos. Ainda assim, importa reconhecer que estas interpretações constituem hipóteses explicativas dos resultados observados, não sendo possível atribuir as melhorias a um único fator de forma isolada.

Neste momento da investigação-ação, a reflexão sobre os dados permitiu-me reconhecer não apenas uma evolução nas produções escritas, mas também uma transformação progressiva na forma como os alunos se envolviam no processo de escrita. Os progressos observados ao longo das oficinas, ainda que diferenciados entre os alunos, evidenciavam uma maior apropriação das estratégias trabalhadas, nomeadamente ao nível da planificação, da revisão e da organização das ideias.

Perante esta evolução, considerei pertinente avançar para uma etapa que permitisse observar o desempenho dos alunos numa perspetiva diferente daquela que tinha orientado as oficinas de escrita realizadas até então. Se, nos momentos anteriores, as

atividades assumiram um caráter predominantemente formativo, proporcionando acompanhamento, *feedback*, correção e oportunidades de reescrita, tornou-se relevante compreender de que forma os alunos seriam capazes de mobilizar as aprendizagens desenvolvidas numa situação de avaliação sumativa.

Deste modo, a etapa seguinte culminou na produção individual de um texto de opinião com caráter sumativo. Esta opção permitiu observar se as estratégias trabalhadas ao longo das oficinas tinham sido progressivamente apropriadas pelos alunos e se estes conseguiam mobilizá-las com maior autonomia num contexto em que o texto produzido seria objeto de avaliação.

A passagem de um contexto formativo para um contexto sumativo constituiu uma nova oportunidade de análise do percurso dos alunos, permitindo confrontar os resultados obtidos com aqueles registados nos diferentes momentos da investigação-ação.

3.2.5. O texto de opinião para a avaliação sumativa

Após a realização das diferentes oficinas de escrita, os alunos realizaram uma produção final de texto de opinião, integrada num momento de avaliação sumativa. Esta atividade teve como principal objetivo verificar de que forma os alunos mobilizavam, de forma autónoma, as aprendizagens e estratégias trabalhadas ao longo da intervenção.

Ao contrário das oficinas de escrita anteriores, nesta ficha de avaliação os alunos não dispunham de materiais de apoio específicos, como tabelas de planificação, guiões de escrita ou exemplos orientadores. Foi apenas indicado o género textual a produzir, cabendo a cada aluno organizar o seu processo de escrita e mobilizar os conhecimentos adquiridos ao longo das atividades anteriores.

Nesta última fase da investigação-ação, o objetivo centrou-se na análise do desempenho dos alunos numa situação de avaliação sumativa, procurando

compreender de que forma mobilizariam, autonomamente, as aprendizagens desenvolvidas ao longo das diferentes etapas da intervenção. Ao contrário das oficinas de escrita anteriores, nas quais os alunos beneficiaram de diferentes materiais e estratégias de apoio, nomeadamente vídeos, tabelas de planificação, momentos de discussão oral, *feedback* e correção entre pares, nesta etapa não foram disponibilizados esses recursos.

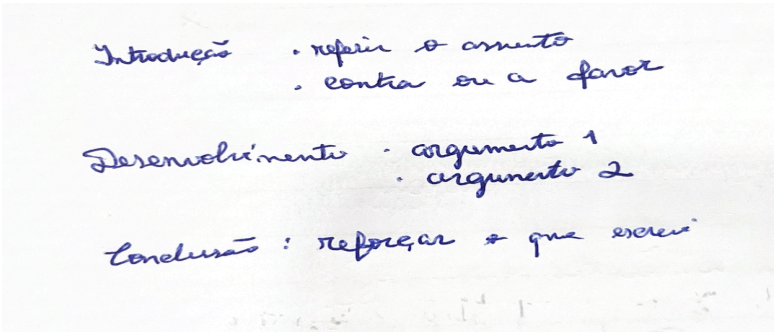
Os alunos receberam apenas o enunciado da tarefa, constituído pelo tema proposto, pela indicação do género textual a produzir e pelo número de palavras previsto. Deste modo, procurei criar uma situação em que os alunos tivessem de recorrer autonomamente aos conhecimentos e às estratégias trabalhados ao longo das aulas, sem o apoio direto dos instrumentos utilizados nas oficinas anteriores.

O objetivo foi, assim, compreender em que medida os alunos conseguiam transpor e mobilizar as aprendizagens desenvolvidas ao longo da intervenção para uma situação individual de avaliação, particularmente no que diz respeito à organização do texto, à construção de argumentos e à fundamentação das opiniões. Esta etapa permitiu, consequentemente, observar o grau de autonomia alcançado pelos alunos e analisar se as estratégias trabalhadas ao longo do processo tinham sido suficientemente interiorizadas para serem utilizadas sem apoio externo.

A opção por realizar a produção de um texto de opinião em contexto de avaliação sumativa procurou verificar de que modo os alunos se comportavam perante uma situação de escrita menos orientada. Pretendeu-se, assim, observar se eram capazes de transferir para um contexto avaliativo os procedimentos trabalhados nas oficinas, nomeadamente a definição de uma opinião, a seleção e fundamentação de argumentos, a organização das ideias e a estruturação do texto. Neste sentido, a produção final assumiu uma importância particular no âmbito da investigação-ação, uma vez que permitiu analisar não apenas os conhecimentos adquiridos, mas também o grau de autonomia alcançado pelos alunos. A ausência de instrumentos de apoio possibilitou observar se as estratégias utilizadas nas oficinas tinham sido efetivamente interiorizadas e se os alunos eram capazes de as aplicar sem a orientação direta da professora.

Apesar de não ter sido disponibilizada uma tabela de planificação, importa salientar um aspeto positivo observado durante a realização da atividade. Alguns alunos sentiram necessidade de organizar previamente as suas ideias e, por iniciativa própria, construíram uma tabela de planificação na última folha do teste, como se pode observar:

Figura 6 - Exemplo de uma planificação elaborada no texto de opinião para avaliação sumativa



Este comportamento constitui um indicador relevante de apropriação das estratégias trabalhadas ao longo das oficinas. A planificação, que inicialmente era apresentada por mim como um instrumento orientador, passou a ser utilizada por alguns alunos de forma autónoma, mesmo quando não lhes foi disponibilizada. Tal situação sugere que estes alunos compreenderam a importância de organizar previamente as ideias antes de iniciarem a textualização. A elaboração espontânea da tabela demonstra também que a planificação deixou de ser entendida apenas como uma etapa exigida por mim, passando a ser reconhecida como um recurso útil para apoiar a escrita. Este aspeto revela uma evolução ao nível da autonomia e da consciência do processo de produção textual.

Contudo, a realização desta atividade permitiu igualmente identificar diferenças entre os alunos. Enquanto alguns mobilizaram espontaneamente estratégias de planificação, outros iniciaram diretamente a escrita, sem evidenciar uma preparação prévia das ideias. Esta diversidade de comportamentos mostra que a apropriação das estratégias trabalhadas não ocorreu de forma uniforme em toda a turma.

3.2.5.1. Dados recolhidos

Aluno	Texto de diagnóstico	1.ª oficina	2.ª oficina	3.ª oficina	Texto de opinião Avaliação Sumativa
A1	35	38	40	51	59
A2	28	32	41	55	61
A3	51	58	63	70	76
A4	35	38	36	42	46
A5	51	66	71	75	76
A6	35	35	42	42	40
A7	53	53	55	57	63
A8	35	36	34	40	32
A9	41	38	40	40	56
A10	47	47	56	61	66
A11	35	37	43	50	55
A12	Faltou	35	30	34	37
A13	35	35	42	42	49
A14	59	70	70	73	75
A15	35	37	40	40	39
A16	35	35	31	42	50
A17	59	61	64	70	65

3.2.5.2. Reflexão sobre os dados recolhidos

A produção final foi posteriormente analisada através da grelha de acompanhamento utilizada ao longo da investigação-ação. A comparação com o texto diagnóstico e com as produções realizadas nas oficinas permitiu observar a evolução dos alunos ao nível da organização textual, da construção de argumentos, da fundamentação das opiniões e da utilização de mecanismos de coesão.

Em síntese, a produção final de avaliação sumativa permitiu verificar em que medida os alunos eram capazes de mobilizar autonomamente os procedimentos trabalhados ao longo das oficinas de escrita. Embora se tenham mantido algumas dificuldades ao nível da construção e fundamentação dos argumentos, a elaboração espontânea de instrumentos de planificação por parte de alguns alunos constituiu um indicador positivo de apropriação das estratégias desenvolvidas. Este comportamento evidencia que, para alguns elementos da turma, a planificação passou a ser

reconhecida como uma etapa relevante e funcional do processo da escrita, mesmo em contexto de avaliação.

É possível observar que a maioria dos alunos apresentou uma evolução positiva nos seus resultados, apesar de se terem registado alguns casos de retrocesso. Salienta-se, contudo, que os resultados evidenciam alguma inconstância, uma vez que, na última oficina de escrita, apenas se verificaram melhorias ou manutenção do desempenho. Esta oscilação demonstra que, embora se observe uma evolução global positiva ao longo da intervenção, o desenvolvimento da competência escrita não ocorre de forma linear, sendo necessário um acompanhamento contínuo das aprendizagens e das dificuldades individuais dos alunos.

Em suma, a reflexão em torno da produção final permitiu identificar alguns casos de retrocesso relativamente ao desempenho alcançado na terceira oficina de escrita. Estes resultados poderão estar relacionados com diferentes fatores. Por um lado, alguns alunos poderão não ter consolidado suficientemente as aprendizagens desenvolvidas ao longo das oficinas, nomeadamente as características e estratégias associadas à produção de um texto de opinião. Por outro lado, as dificuldades que persistiam ao nível da construção e fundamentação das ideias poderão ter-se tornado mais evidentes num contexto de produção individual.

Com efeito, ao contrário do que acontecia nas oficinas de escrita, nesta etapa os alunos não dispunham dos materiais de apoio utilizados anteriormente, nem podiam beneficiar de feedback ou de questões orientadoras durante a realização da tarefa. A ausência destes suportes poderá ter dificultado a mobilização autónoma das estratégias trabalhadas, sobretudo para os alunos que ainda necessitavam de maior orientação na organização e desenvolvimento das suas ideias.

Ainda assim, alguns alunos conseguiram mobilizar autonomamente os conhecimentos e procedimentos desenvolvidos ao longo da intervenção, demonstrando que determinadas estratégias, nomeadamente a organização prévia das ideias e a planificação, começavam a ser apropriadas e utilizadas sem apoio direto. Outros, contudo, apresentaram um decréscimo relativamente ao desempenho alcançado na

oficina anterior, evidenciando que a apropriação das competências trabalhadas não ocorreu de forma homogénea.

Concluindo, estes resultados reforçam a ideia de que o desenvolvimento da competência escrita, particularmente no domínio da argumentação e da fundamentação de ideias, constitui um processo gradual e não linear. A passagem de um contexto formativo, marcado pelo acompanhamento e pelo *feedback*, para uma situação de avaliação individual permitiu, precisamente, tornar visíveis as aprendizagens já consolidadas, mas também as dificuldades que permaneciam e que necessitariam de um trabalho continuado.

Reflexão sobre o plano de ação e as aprendizagens dos alunos

Após a implementação das diferentes etapas da investigação-ação, considera-se que parte dos objetivos inicialmente definidos foi cumprida. Contudo, nem todos os aspetos trabalhados registaram melhorias significativas, verificando-se também que a evolução não foi uniforme entre os alunos. Enquanto alguns demonstraram progressos ao nível da organização textual, da utilização de conectores e da planificação da escrita, outros mantiveram dificuldades e, em determinados critérios, chegaram mesmo a apresentar resultados inferiores aos inicialmente obtidos. Esta realidade evidencia que o desenvolvimento da competência escrita é um processo gradual, complexo e individualizado, que exige continuidade e acompanhamento sistemático.

Considero, ainda assim, que as atividades propostas foram adequadas às características da turma. A diversidade de estratégias utilizadas, nomeadamente a discussão oral, a análise de vídeos, a planificação, a correção entre pares, a autoavaliação e a reescrita, permitiu dinamizar as aulas e envolver os alunos nas tarefas, porque, de facto, procurei adaptar as atividades às necessidades e aos interesses da turma, privilegiando temas atuais e próximos da realidade dos alunos, o que contribuiu para despertar o seu interesse e motivação para a aprendizagem da escrita. Ao longo da intervenção, os

alunos desenvolveram aprendizagens importantes. Destaca-se, sobretudo, a apropriação da planificação como uma etapa relevante do processo de escrita. Esta aprendizagem tornou-se particularmente evidente quando alguns alunos utilizaram espontaneamente estratégias de planificação na produção escrita final, mesmo não lhes tendo sido disponibilizada uma grelha ou um guião específico para esse efeito. Este comportamento poderá ser entendido como um indicador de progressiva autonomia e de compreensão da importância de organizar as ideias antes de escrever.

Verificaram-se também progressos na organização dos textos e na utilização de conectores, ainda que estas aprendizagens não tenham sido consolidadas por todos os alunos. A argumentação e, principalmente, a capacidade de fundamentar as opiniões continuaram a constituir dificuldades para alguns elementos da turma. Apesar do trabalho desenvolvido, nem todos os alunos conseguiram apresentar argumentos suficientemente consistentes ou justificar de forma clara as suas posições.

Numa futura intervenção, seria pertinente reforçar o trabalho específico da argumentação, através de mais atividades de treino, modelização de exemplos, construção coletiva de argumentos e exercícios de justificação de opiniões. Poderia também ser útil dedicar mais tempo à distinção entre opinião, argumento e fundamentação, acompanhando os alunos de forma mais individualizada durante a planificação e a redação dos textos.

Por fim, considero que o tempo disponibilizado para a implementação da investigação-ação poderá não ter sido suficiente para produzir melhorias consistentes em todas as dimensões da escrita e em todos os alunos, porque nem todas aprendizagens se desenvolvem ao mesmo ritmo e cada aluno tem o seu próprio processo de aprendizagem. Além disto, a competência escrita desenvolve-se através de um processo continuado, que envolve planificação, textualização, revisão e reescrita, por isso embora os resultados obtidos revelem aprendizagens e progressos relevantes, seria necessário um trabalho mais prolongado para consolidar as competências argumentativas e garantir uma evolução mais significativa e generalizada entre os alunos.

Considerações finais

Ao observar todo o processo de trabalho desenvolvido na presente investigação-ação, considero que os resultados obtidos não permitem retirar conclusões totalmente objetivas e definitivas relativamente à evolução global dos alunos, uma vez que esta se revelou inconstante e diferenciada. Ainda assim, os dados permitem identificar alguns progressos, nomeadamente ao nível da organização textual, da utilização de conectores e da apropriação da planificação enquanto etapa do processo de escrita. Em contrapartida, a construção e, sobretudo, a fundamentação dos argumentos continuaram a constituir dificuldades para alguns alunos, não sendo possível verificar uma evolução consistente e generalizada nestas dimensões, o que se confirma, essencialmente, através do último ciclo da investigação-ação.

Esta realidade permite considerar que o desenvolvimento da competência escrita, particularmente no que diz respeito à produção de textos de opinião e à construção da argumentação, constitui um processo gradual e complexo, que exige tempo, acompanhamento sistemático e a mobilização contínua de diferentes estratégias didáticas. Com efeito, a intervenção desenvolvida permitiu observar aprendizagens e progressos, mas também evidenciou que nem todas as competências trabalhadas evoluem ao mesmo ritmo e que os resultados podem variar de aluno para aluno.

Neste sentido, considero que o período de implementação da investigação-ação não foi suficiente para consolidar de forma generalizada as competências argumentativas trabalhadas. Seria, por isso, pertinente dar continuidade a este tipo de intervenção, através de um trabalho mais prolongado e de estratégias mais específicas, nomeadamente exercícios de construção e desenvolvimento de argumentos, atividades de modelização, construção coletiva de justificações e um acompanhamento mais individualizado durante a planificação e a textualização. Mais do que procurar uma melhoria imediata e uniforme, esta investigação-ação permitiu compreender que o desenvolvimento da competência argumentativa requer um processo contínuo de

prática, reflexão, revisão e reformulação. Assim, embora os resultados não permitam afirmar uma evolução global e consistente em todos os domínios analisados, considero que a intervenção constituiu um contributo importante para o desenvolvimento de algumas aprendizagens e, sobretudo, para a compreensão das necessidades dos alunos e da própria prática pedagógica.

Refletindo, considero que a investigação-ação constituiu uma experiência relevante, na medida em que permitiu identificar alguns progressos nos alunos e, simultaneamente, refletir sobre a eficácia das estratégias implementadas. Os objetivos definidos orientaram-se pela necessidade de formular, aplicar e reformular estratégias pedagógicas capazes de responder, de forma mais específica, às dificuldades identificadas ao longo do processo. Embora se tenham verificado melhorias em algumas dimensões, outras continuaram a revelar-se mais resistentes à intervenção, o que poderá estar relacionado com a natureza gradual e complexa do processo de escrita, particularmente no desenvolvimento da competência argumentativa. Enquanto futura professora, esta experiência permitiu-me compreender o contributo que as oficinas de escrita podem assumir no desenvolvimento da organização e planificação textual, bem como reconhecer a necessidade de continuar a refletir sobre novas estratégias que possam favorecer, de forma progressiva, a construção e fundamentação de argumentos em textos de opinião.

Bibliografia

Amor, E. (1994). *Didáctica do português: Fundamentos e metodologia* (2.ª ed.). Texto Editora.

Andrade, F. F., & Girotto, C. G. G. S. (2017). *A importância da oficina de escrita no Ensino Fundamental.* Revista Educação e Linguagens. https://doi.org/10.33871/22386084.2017.6.11.63-75

Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Universidade do Minho.

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

Eira, C. S. M. (2019). *A oficina de escrita como estratégia para a promoção da autonomia dos alunos na escrita* [Relatório de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto].

Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación.* Ediciones Morata.

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

Fonseca, F. I. (1992). *A urgência de uma pedagogia da escrita.* Máthesis*, 1*, 223–251.

Giupatto, M. (2021). *Metodologia da pergunta: Por que questionar é importante para o ensino-aprendizagem? O que dizem as pesquisas?* ResearchGate https://www.researchgate.net/publication/349036889_Metodologia_da_pergunta_Por_que_questionar_e_importante_para_o_ensino-aprendizagem_O_que_dizem_as_pesquisas

Gonçalves, D. (2019, dezembro 8). *Métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados – Módulo 3*. MII 2019-2020. https://ulisboa.school.blog/2019/12/08/metodos-instrumentos-e-tecnicas-de-recolha-de-dados-modulo-3/

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador. In Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29–42). Associação de Professores de Matemática.

Oliveira, S. & Cardoso, E. (2009). *Novas Perspectivas no Ensino da Língua inglesa: Blogues e Podcasts.* Educação, Formação & Tecnologias, pp. 87-101.

Pontes, M. C. S., & Palma, P. J. (2014). A *escola como veículo de motivação e desenvolvimento dos alunos.* EDUSER*:* Revista de Educação*, 6*(1), 1–17.

Portugal. Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português – 3.º ciclo do ensino básico*. Direção-Geral da Educação.

Ribeiro, S. R. (2017). *Desenvolvimento de uma oficina de escrita numa turma de Literatura Portuguesa* [Relatório de prática de ensino supervisionada, Universidade de Lisboa].

Rodrigues, A. L. (2021). *Investigação-ação e análise de conteúdo: Caso na formação de professores.* Práxis Educacional, *17*(48), 17–39. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8796

Rodrigues, S. V. (2014). *A escrita argumentativa na escolaridade obrigatória: descrição e fundamentação de um percurso didático.* Argumentação e Discurso – Fronteiras e Desafios, 295–321.

Santos, L., & Dias, S. (2006). *Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback.* Actas do ProfMat 2006*.*

Santos, O. (1994). *Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna.* In F. I. Fonseca (Org.), *Pedagogia da escrita: Perspetivas*. Porto Editora.

Soares, L. M. T. (2021). *Metodologias ativas na aula de Português: Um percurso didático de motivação para a aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Letras]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.

Anexos

Anexo 1 - Exemplo da grelha de análise geral do texto para diagnóstico

Aluno	Organização	Argumentação	Fundamentação	Conectores	Estrutura	Total (0–100)
A1	7	7	7	7	7	35
A2	7	7	0	7	7	28
A3	8	8	8	7	10	51
A4	7	7	7	7	7	35
A5	7	7	0	0	0	51
A6	7	7	7	7	7	35
A7	13	7	7	13	13	53
A8	7	7	7	7	7	35
A9	7	13	7	7	7	41
A10	13	7	7	7	13	47
A11	7	7	7	7	7	35
A12	-	-	-	-	-	Faltou
A13	7	7	7	7	7	35
A14	13	10	10	13	13	59
A15	7	7	7	7	7	35
A16	7	7	7	7	7	35
A17	13	13	7	13	13	59

Anexo 2 - Powerpoint





Anexo 3 - 1ª oficina de escrita

ESCOLA SECUNDÁRIA JERÓNIMO EMILIANO DE ANDRADE **ANO LETIVO 2025/2026** **1.ª Oficina de Escrita – 2.º semestre**		
DISCIPLINA: Português	ANO: 7.º	DATA:
Nome da(o) aluna(o):	TURMA: C	N.º:
Docente: Milene Rebelo		

OFICINA DE ESCRITA - TEXTO DE OPINIÃO

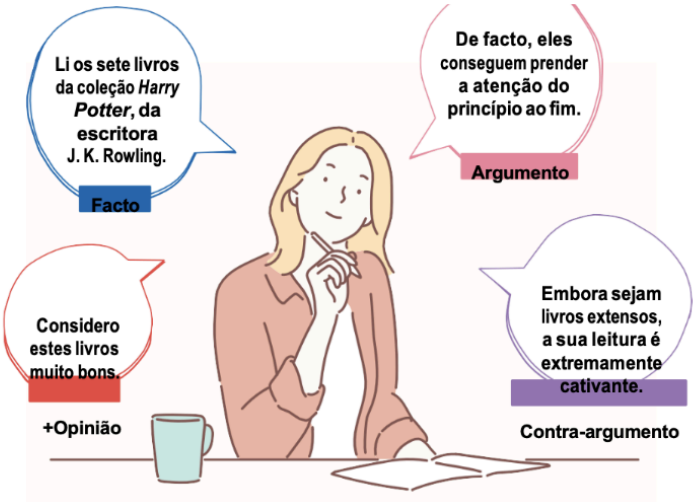
COMO EXPRIMIR UMA OPINIÃO?

Na escola, pedem-te frequentemente que apresentes, oralmente ou por escrito, a tua opinião ou ponto de vista sobre determinado assunto. É, pois, fundamental que aprendas a exprimir e justificar as tuas opiniões.

Para exprimires opiniões, deves conhecer bem o significado destas palavras:

Opinião: ponto de vista pessoal / subjetivo sobre um determinado facto – o que penso?
Argumento: raciocínio destinado a provar um ponto de vista – a razão que justifica.
Contra-argumento: argumento que se opõe a outro ou é apresentado para o contestar – ideia contrária à minha posição.

Observa os exemplos:



Os três momentos da escrita

A. <u>Pré-escrita:</u> **Este é o momento para organizares as tuas ideias e deves seguir uma planificação.**

Como escrever uma opinião?

Pré-escrita:

1.º **Planifica** o texto, orientando-te pelo esquema seguinte:

Introdução: Apresentação do tema e da posição adotada: a favor ou contra.	1 parágrafo
Desenvolvimento: - Razões / argumentos que justificam a posição adotada. - Exemplos, factos ou provas que confirmam os argumentos apresentados. - Eventual apresentação de contra-argumentos e sua refutação (contestação).	2/3 parágrafos
Conclusão: Reforço da posição defendida.	1 parágrafo

B. <u>Escrita:</u> **Este é o momento que vais orientar-te pelo esquema que preencheste (planificação) e escreves o teu texto.**

C. <u>Pós-escrita:</u> **Este é o momento que vais reler o teu texto, avaliá-lo e, se necessário reescrevê-lo para aperfeiçoar. Podes orientar-te pela seguinte grelha e fazer as alterações necessárias:**

Opinião	Sim	Não
Na **introdução**, apresentei o tema a tratar.		
Adotei uma perspetiva – a favor ou contra.		
No **desenvolvimento**, apontei argumentos que apoiam a minha perspetiva.		
Apresentei contra-argumentos.		
Indiquei factos, provas ou exemplos que confirmam os meus argumentos.		
Na **conclusão**, reforcei a minha posição, apresentando uma opinião geral.		
Separei os vários momentos do meu texto em parágrafos.		
Utilizei conectores para ligar as frases e os parágrafos do texto.		
Procurei substituir palavras e expressões repetidas.		
Respeitei o número de palavras exigido.		

Momento	O que fazemos?
A. Pré-escrita	Pensamos, organizamos as ideias e planificamos o texto.
B. Escrita	Redigimos o texto, com base na planificação que elaboramos.
C. Pós-escrita	Relemos o texto, avaliamos e, se necessário, fazemos as alterações necessárias.

A. Agora é a tua vez de escrever um texto de opinião! Não te esqueças dos três momentos da escrita...

Na tua opinião, os telemóveis devem ser proibidos nas escolas?
Num texto de 100 a 150 palavras, apresenta a tua opinião e justifica-a com argumentos.

B. Planifica o texto (em tópicos), orientando-te pelo esquema seguinte:

Introdução:	
Desenvolvimento:	
Conclusão:	

C. Depois de escreveres o teu texto, faz a tua autoavaliação e aperfeiçoa o que for necessário!

Bom trabalho!

Anexo 4 - 2.ª oficina de escrita

ESCOLA SECUNDÁRIA JERÓNIMO EMILIANO DE ANDRADE **ANO LETIVO 2025/2026**		
2.ª Oficina de Escrita – 2.º semestre		
DISCIPLINA: Português	ANO: 7.º	DATA:
Nome da(o) aluna(o):	TURMA: C	N.º:
Docente: Milene Rebelo		

1. **Escreve um texto de opinião.**

Na tua opinião, os *smartphones* das crianças devem ter a função de controlo parental ativa? Num texto de 100 a 150 palavras, apresenta a tua opinião e justifica-a com argumentos.

A. Planifica o texto (em tópicos), orientando-te pelo esquema seguinte:

Introdução:	
Desenvolvimento:	
Conclusão:	

B. Escreve o teu texto, com base na planificação que realizaste.

C. Depois de escreveres o teu texto, faz a tua autoavaliação e aperfeiçoa o que for necessário!

Bom trabalho!

Anexo 5 - 3.ª oficina de escrita

ESCOLA SECUNDÁRIA JERÓNIMO EMILIANO DE ANDRADE **ANO LETIVO 2025/2026**		
2.ª Oficina de Escrita – 2.º semestre		
DISCIPLINA: Português	ANO: 7.º	DATA:
Nome da(o) aluna(o):	TURMA: C	N.º:
Docente: Milene Rebelo		

1. **Escreve um texto de opinião.**

Na tua opinião, o recurso à Inteligência Artificial deve ser sempre usado pelos alunos, na sala de aula? Num texto de 100 a 150 palavras, apresenta a tua opinião e justifica-a com argumentos.

A. Planifica o texto (em tópicos), orientando-te pelo esquema seguinte:

Introdução:	
Desenvolvimento:	
Conclusão:	

B. Escreve o teu texto, com base na planificação que realizaste.

C. Depois de escreveres o teu texto, faz a tua autoavaliação e aperfeiçoa o que for necessário!

Bom trabalho!

Anexo 6 - Tabela e ficha de trabalho partilhada no *MicrosoftTeams*

Nome do autor:	Nome do **corretor**:
Data: ____ / ____ / _____	Turma: _____

1. As cores dos erros

Lê o texto do teu colega com atenção. Quando encontrares um erro, assinala-o com a cor correspondente.

Cor	Tipo de erro	O que deves procurar?
VERMELHO	**Erros ortográficos**	Palavras escritas incorretamente. Ex.: a jente → a gente
AMARELO	**Falta de argumento/fundamentação.**	-
AZUL	**Falta de parágrafo**	Uma nova ideia deve começar num novo parágrafo.
ROXO	**Falta de conectores.**	Falta uma palavra para ligar as ideias. Ex.: porque, além disso, contudo, por isso…
VERDE	**Repetição de palavras.**	A mesma palavra aparece demasiadas vezes.

3. A minha sugestão para o colega

O que deves melhorar principalmente? (Assinala com X.)

☐ Corrigir os erros ortográficos.

☐ Acrescentar conectores.

☐ Separar as ideias em parágrafos.

☐ Evitar a repetição de palavras.

☐ Apresentar mais argumentos e fundamentações.

Uma sugestão para melhorar o texto:

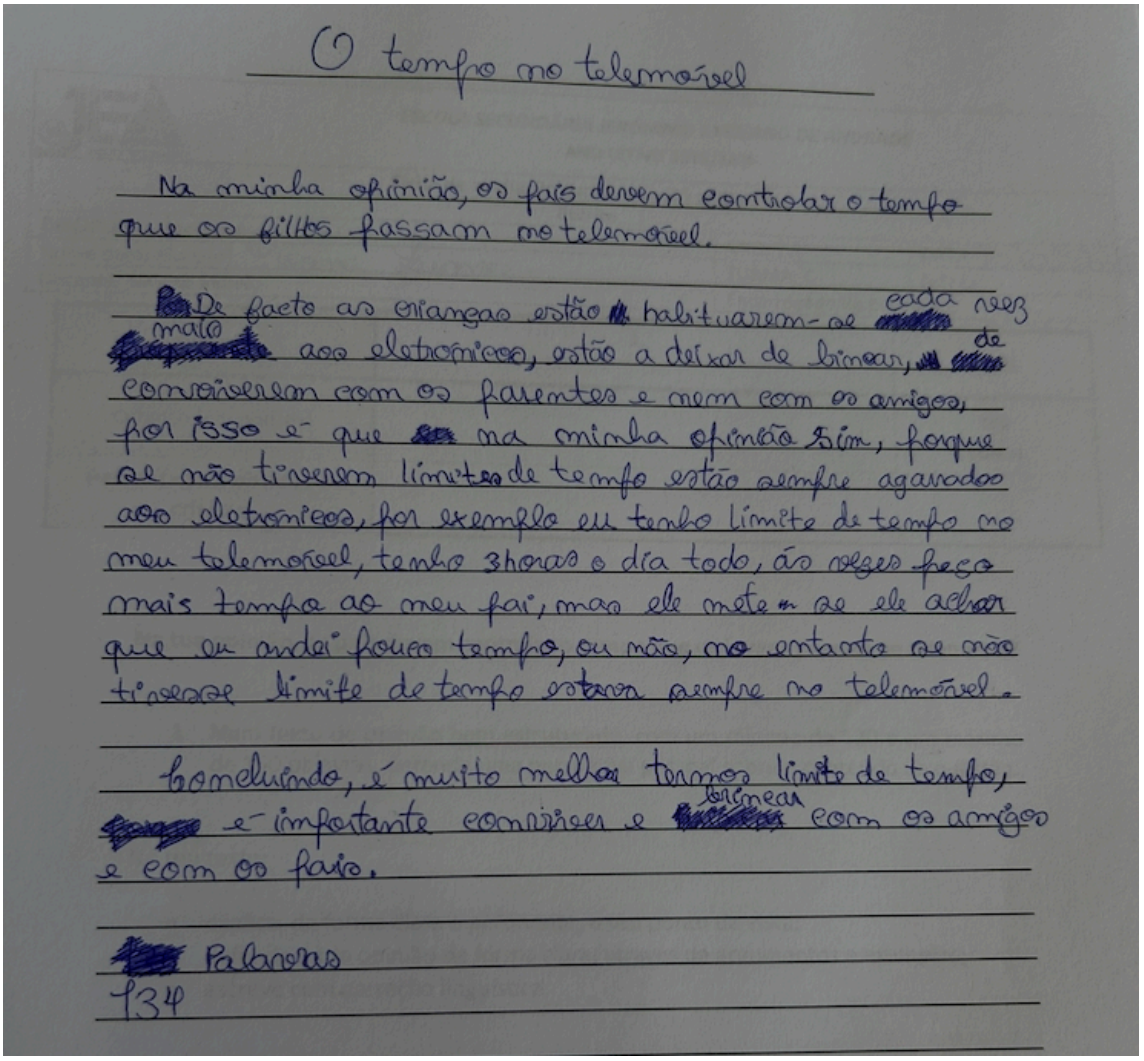
_____

_____

_____

Bom trabalho!

Anexo 7 - Exemplos de manuscritos de produções escritas, nas oficinas de escrita



O tempo no telemóvel

Na minha opinião, os pais devem controlar o tempo que os filhos passam no telemóvel.

De facto as crianças estão habituarem-se cada vez mais aos eletrónicos, estão a deixar de brincar, de conviverem com os parentes e nem com os amigos, por isso é que na minha opinião sim, porque se não tiverem limites de tempo estão sempre agarrados aos eletrónicos, por exemplo eu tenho limite de tempo no meu telemóvel, tenho 3horas o dia todo, às vezes peço mais tempo ao meu pai, mas ele mete-se ele achar que eu andei pouco tempo, ou não, no entanto se não tiverem limite de tempo estarão sempre no telemóvel.

Concluindo, é muito melhor termos limite de tempo, e importante conviver e brincar com os amigos e com os pais.

Palavras
134

Os pais devem controlar o tempo que os jovens passam ao telemoréi?

I — No minha opinião, os pais devem controlar o uso diário do telemoréi dos jovens, por isso eu sou a favor.

D — Eu sou a favor, porque os jovens hoje em dia são muito viciados e alguns têm independencia ao telemoréi.

Por exemplo, daqui alguns anos se os jovens tiverem viciados nos telemoréis, pode prejudicar na saúde mental e física.

Por isso, se os pais controlarem os telemoréis dos filhos, os jovens podem melhorar o seu desempenho e atenção nas coisas.

C — Concluindo, os pais devem controlar o tempo diário que os jovens passam nos telemoréis para não serem prejudicados no futuro.

140 palavras

Tempo ao Telemóvel

Na minha opinião, acho que os pais só devem controlar, se as crianças estiverem muito tempo ao telemóvel, ou se o comportamento começar a mudar.

Em alguns casos a criança pode passar muito tempo ao telemóvel, o que não faz bem para a criança. Neste caso concordo que os pais proíbam, mas se a criança não passar muito tempo ao telemóvel e não deixar de interagir com pessoas para ficar ao telemóvel, já não acho tão necessário controlar o tempo.

Por exemplo, eu tenho amigos que têm controlo, mas nem passam muito tempo ao telemóvel, já outros passam demasiado tempo e não são controlados. Por isso acho que depende muito dos pais e também das crianças.

Em suma, acho que só alguns jovens deviam controlados, mas concordo que não devemos passar muito tempo ao telemóvel.

Anexo 8 - Questionário inicial - completo

Questionário

Questionário para diagnóstico

Em que domínio achas que podes melhorar as tuas capacidades?

- ○ Escrita
- ○ Gramática
- ○ Oralidade
- ○ Leitura
- ○ Educação Literária

Gostas de escrever textos?

- ○ Sim
- ○ Não
- ○ Mais ou menos

Quando escreves um texto, em que fase de elaboração sentes mais dificuldades?

- ◯ Pesquisa
- ◯ Planificação
- ◯ Textualização
- ◯ Revisão
- ◯ Reescrita

Qual é o motivo para sentires dificuldades?

- ◯ Não gosto de escrever.
- ◯ Dou muitos erros ortográficos.
- ◯ Não consigo organizar as minhas ideias.
- ◯ Não sei argumentar/justificar as minhas opioniões.

Quando escreves um texto, em que fase de elaboração sentes mais dificuldades?

- ◯ Pesquisa
- ◯ Planificação
- ◯ Textualização
- ◯ Revisão
- ◯ Reescrita

Qual é o motivo para sentires dificuldades?

- ◯ Não gosto de escrever.
- ◯ Dou muitos erros ortográficos.
- ◯ Não consigo organizar as minhas ideias.
- ◯ Não sei argumentar/justificar as minhas opioniões.