



Sara Nair **A Revisão Textual e o Texto de Opinião –**  
Teixeira Freitas **Uma intervenção pedagógica no 1.º Ciclo do**  
**Ensino Básico**

Relatório da Componente de Investigação da  
Unidade Curricular Estágio IV do Mestrado em  
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico  
Relatório do Projeto de Investigação

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da  
Piedade Melro Blazer Gaspar Costa

Setembro de 2018

**Versão Definitiva**



Sara Nair **A Revisão Textual e o Texto de Opinião –**  
Teixeira Freitas **Uma intervenção pedagógica no 1.º Ciclo do**  
**Ensino Básico**

Relatório da Componente de Investigação da  
Unidade Curricular Estágio IV do Mestrado em  
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico  
Relatório do Projeto de Investigação

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da  
Piedade Melro Blazer Gaspar Costa

Setembro de 2018

**Versão Definitiva**

*À minha mãe.*

## **Agradecimentos**

Este relatório, para além de representar uma grande vitória é também o terminar de uma longa caminhada. Para trás ficaram aprendizagens significativas, ficaram muitos esforços, muitas noites sem dormir, muitas lágrimas (algumas de alegria e outras de tristeza) e sobretudo muita dedicação. Chegar até aqui só foi possível com o apoio de algumas pessoas e por essa razão expresso o meu inteiro agradecimento.

À pessoa mais importante da minha vida, a minha mãe, deixo um obrigada do tamanho do mundo, por todos os esforços que fez diariamente para me proporcionar a possibilidade de ter começado e terminado este curso. Agradeço-lhe também todas as palavras de incentivo, todos os gestos de amor, toda a paciência e atenção com que me ouvia desabafar e todos os passos que demos juntas em prol da concretização deste meu sonho. Obrigada a ti, que és mãe e pai simultaneamente.

Ao meu pai, que apesar de já não estar entre nós, presenteio-o com esta vitória, que foi sempre um sonho partilhado por nós, que um dia ele me “visse” chegar aqui. Sei que as palavras da minha mãe são também o reflexo dos pensamentos e sentimentos do meu pai e por isso agradeço-lhe também por ter sido uma pessoa tão especial e de quem eu me orgulho muito.

Aos meus irmãos, Rute, Sandra e Pedro agradeço todas as brincadeiras e todos os mimos que me fizeram crescer e tornar-me uma pessoa melhor. Agradeço de uma forma especial à minha irmã Sandra pelo apoio incondicional que me deu em todas as fases da minha vida, desde as idas à praia quando eu ainda tinha 2 anos até à ajuda que me deu neste relatório. Por todos esses momentos obrigada.

Aos meus sobrinhos, Guilherme, Sofia, Lara, Duarte e André agradeço o sentido que deram ao “ser criança”. Obrigada Gui por teres sido o primeiro a mostrares-me a importância do brincar com os mais novos, de estabelecer laços e relações de confiança. Agradeço também o desafio de lidar com duas gémeas (Sofia e Lara) tão diferentes, com características muito próprias e com diferentes necessidades de atenção. A Lara, pelas suas características e dificuldades foi e continua a ser a minha principal motivação na luta pela diferenciação

pedagógica, razão pela qual este relatório é também um bocadinho dela. Muito embora não tenha um contacto diário com o meu sobrinho Duarte, agradeço-lhe cada sorriso e cada malandrice que o tornam numa criança feliz e a mim, numa tia orgulhosa. Para o fim fica o mais novo, o André, mas também aquele que tem uma sensibilidade extrema, muito semelhante à minha. Agradeço muito particularmente ao André por todas as participações nos meus trabalhos académicos, por ter sido “cobaia” de muitas e muitas atividades e experiências e pelo pequeno grande ser que ele é. São todos muito diferentes, mas todos especiais, cada um à sua maneira.

Ao meu namorado, Diogo, agradeço a compreensão pelos tantos dias e noites que tive que dedicar a este relatório em detrimento da nossa relação. Agradeço também o apoio que me deu ao longo deste percurso expressando muitas vezes palavras de força, amor e incentivo.

Ao meu cunhado Zé, agradeço por toda a paciência com que me atura há mais de 17 anos, desde os puzzles que fazíamos todas as noites, aos jogos de cartas, às brincadeiras na praia, às férias no Algarve e à contribuição para alguns trabalhos académicos. Por tudo isto, e muito mais, obrigada!

Não podia deixar de agradecer à minha orientadora do relatório do projeto de investigação, Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa por todo o apoio disponibilizado, pela partilha de ideias, pelos conselhos recheados de conhecimento, pelo incentivo e por toda a exigência.

Quero também expressar o meu agradecimento para com o Professor Doutor Augusto Pinheiro, pelos tantos conhecimentos que partilhou em diversas aulas, pelo profissionalismo e por ter sido um dos professores que mais me marcou na minha passagem pela ESE de Setúbal. A si, um enorme obrigado.

Agradeço de uma forma muito particular à Professora Paula Carvalho, à Professora Susana Torres e ao Professor António Brinco por terem feito parte do meu percurso escolar e por me terem inspirado pelas suas maneiras de se “ser professor”.

À professora Célia e aos alunos intervenientes no estudo agradeço a contribuição especial que tiveram para a elaboração deste relatório.

Aos verdadeiros amigos, deixo também as minhas palavras de gratidão. Um obrigada especial à Telma e à Tahcin pelas constantes partilhas e

aprendizagens ao longo destes últimos 5 anos. Agradeço também o apoio indispensável da Raquel, sobretudo nesta caminhada dos estágios do Mestrado.

Um enorme obrigada a todas as crianças que se cruzaram comigo ao longo deste percurso!

## Resumo

O tema deste Relatório de Investigação, na área da didática do Português é a aprendizagem da revisão textual de textos de carácter argumentativo, redigidos por alunos do 1.º ciclo. Foram enunciados como objetivos deste estudo: perceber em que medida a revisão textual permitiria a melhoria dos textos de crianças do 1.º ciclo; compreender se seria exequível trabalhar a escrita argumentativa com alunos do 1.º ciclo; verificar se a implementação de estratégias de ensino diferenciadas ajudaria os alunos a resolverem as tarefas (ultrapassando eventuais dificuldades); e conhecer algumas das competências linguísticas e textuais que eram (ou não) mobilizadas pelos alunos no momento de produção escrita.

O quadro teórico de referência apresenta o estudo realizado em torno da temática e dos principais conceitos que suportam as perspetivas teóricas defendidas no âmbito da escrita.

No que concerne à metodologia, esta investigação é caracterizada como uma investigação-ação cujo estudo adota uma abordagem qualitativa, tendo como finalidade compreender e alterar as fragilidades verificadas no contexto de estágio. Com o intuito de procurar respostas para os objetivos enunciados foi feita a recolha de dados de acordo com uma abordagem assente na reescrita.

A análise dos resultados obtidos indica que a revisão textual ajuda os alunos a melhorarem os seus textos e permite determinar conclusões relevantes para o ensino da escrita no 1.º ciclo, como a possibilidade de uma intervenção precoce na escrita de textos de carácter predominantemente argumentativo, devido à constatação de algumas melhorias.

**Palavras-chave:** Escrita argumentativa; Revisão textual; Reescrita; Diferenciação pedagógica; Melhoramento de textos.

## Abstract

The theme of this research report, in the area of Didactics of the Portuguese, is learning the textual review of argumentative character texts, written by students in the first cycle. Objectives of this study were listed as: realize to what extent the textual review would allow the improvement of the text by children of the first cycle; understand whether it would be feasible to work the argumentative writing with students of first cycle; verify the implementation of differentiated teaching strategies help students solve the tasks (overcoming any difficulties); and meet some of the textual and linguistic skills that were (or not) deployed by the students at the time of writing production.

The theoretical framework of reference presents the study around the theme and the key concepts that support the theoretical perspectives defended within the writing.

With regard to methodology, this research is characterized as an action research study which takes a qualitative approach, with the purpose to understand and change the weaknesses observed in the context of training course. In order to find answers to the objectives set out the data collection was made in accordance with an approach based on the rewritten.

The analysis of the results indicates that the textual review helps students improve their texts and determine conclusions relevant to the teaching of writing in the 1st cycle, as the possibility of an early intervention in the writing of texts of predominating argumentative, due to the finding of some improvements.

**Keywords:** Argumentative writing; Textual review; Rewritten; Educational differentiation; Improvement of texts.

# Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I - Quadro teórico de referência</b> .....	5
1. O ensino e a aprendizagem da escrita.....	5
1.1. Modelos processuais de escrita.....	6
1.1.1. Modelo de Hayes e Flower.....	6
1.1.2. Modelo de Scardamalia e Bereiter.....	9
1.2. Componentes da produção textual.....	12
1.2.1. Planificação.....	13
1.2.2. Textualização.....	13
1.2.3. Revisão.....	14
1.3. A escrita argumentativa.....	17
1.4. Documentos orientadores.....	19
1.5. A avaliação.....	22
2. Diferenciação Pedagógica.....	24
<b>Capítulo II- Metodologia</b> .....	28
1. Contexto Educativo.....	28
2. Método de Investigação.....	29
3. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados.....	33
3.1. Observação participante.....	33
3.1.1. Notas de Campo.....	34
3.1.2. Registo Fotográfico.....	35
3.2. Análise documental.....	36
3.3. Inquérito por questionário.....	36
4. Análise de dados.....	37
5. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção.....	40
<b>Capítulo III – Apresentação e análise de resultados</b> .....	45
1. Fase de diagnóstico.....	45
1.1. Tarefa 1 - “Alimentação Saudável”.....	45
1.1.1. Análise de aspetos da macroestrutura.....	49
1.1.2. Análise de aspetos da microestrutura.....	56
1.2. Síntese dos resultados.....	59
2. Fase de intervenção.....	61
2.1. Tarefa 2 - “Filmes Preferidos”.....	61
2.1.1. Análise de aspetos da macroestrutura.....	62

2.1.2. Análise de aspetos da microestrutura .....	78
2.2. Síntese dos resultados .....	82
3. Fase final.....	83
3.1. Tarefa 3 - “A Utilização das Redes Sociais”.....	84
3.1.1. Análise de aspetos da macroestrutura.....	88
3.1.2. Análise de aspetos da microestrutura .....	101
3.2. Síntese dos resultados .....	105
5. A perspetiva dos alunos sobre o trabalho desenvolvido.....	110
Questão 1 .....	110
Questão 2 .....	111
Questão 3 .....	112
Questão 4 .....	112
Questão 5 .....	113
Questão 6 .....	115
<b>Considerações Globais</b> .....	117
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	123
<b>Anexos</b> .....	128
Anexo 1 - Cartaz do manual do professor.....	128
Anexo 2 - Cartazes sobre a Segurança na Internet .....	129
Anexo 3 - Tiras de banda desenhada sobre a Segurança na Internet.....	130
<b>Apêndices</b> .....	131
Apêndice 1 - Planificação da primeira tarefa - "Alimentação Saudável" .....	131
Apêndice 2 - Planificação da segunda tarefa - "Filmes Preferidos" .....	132
Apêndice 3 - Planificação da terceira tarefa - "A Utilização das Redes Sociais" .....	132
Apêndice 4 - Guião da primeira tarefa .....	132
Apêndice 5 - Guião da segunda tarefa (2.º e 3.º ano) .....	132
Apêndice 6 - Guião da segunda tarefa (4.º ano) .....	132
Apêndice 7 - Guião da terceira tarefa (2.º e 3.º ano).....	132
Apêndice 8 - Guião da terceira tarefa (4.º ano) .....	132
Apêndice 9 - Questionário .....	132
Apêndice 10 - Tabela de registo de observações .....	132

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> - Modelo de Hayes e Flower (1980 cit. in Costa, 2010) .....	7
<b>Figura 2</b> - Modelo de relato de conhecimento (Scardamalia & Bereiter, 1987 cit. in Costa, 2010) .....	10
<b>Figura 3</b> - Modelo de transformação de conhecimento (Scardamalia & Bereiter, 1987 cit. in Costa, 2010) .....	11
<b>Figura 4</b> - Abertura de um texto de opinião na tarefa de diagnóstico (aluno de 4.º ano) .....	49
<b>Figura 5</b> - Justificação de um ponto de vista na tarefa de diagnóstico (aluno de 3.º ano) .....	50
<b>Figura 6</b> - Apresentação de um argumento na tarefa de diagnóstico (aluno de 4.º ano) .....	51
<b>Figura 7</b> - Apresentação de um contra-argumento na tarefa de diagnóstico (aluno de 4.º ano) .....	51
<b>Figura 8</b> - Texto de um aluno de 2.º ano, na tarefa de diagnóstico.....	53
<b>Figura 9</b> - Texto de um aluno de 3.º ano, na tarefa de diagnóstico.....	54
<b>Figura 10</b> - Texto de um aluno de 4.º ano, na tarefa de diagnóstico.....	56
<b>Figura 11</b> - Ocorrências do conector «e», na tarefa de diagnóstico.....	58
<b>Figura 12</b> - Utilização do conector «por outro lado», na tarefa de diagnóstico .....	59
<b>Figura 13</b> - Abertura de um texto de opinião na fase de intervenção (aluno de 3.º ano) .....	64
<b>Figura 14</b> - Abertura de um texto de opinião na fase de intervenção (aluno de 4.º ano) .....	64
<b>Figura 15</b> - Abertura de um texto de opinião na fase de intervenção (aluno de 3.º ano) .....	64
<b>Figura 16</b> – Formulação de uma conclusão no texto original, na fase de intervenção	72
<b>Figura 17</b> – Formulação de uma conclusão no texto revisto, na fase de intervenção .	72
<b>Figura 18</b> – Formulação de uma conclusão no texto original, na fase de intervenção	72
<b>Figura 19</b> – Formulação de uma conclusão no texto revisto, na fase de intervenção .	72
<b>Figura 20</b> - Ocorrências do conector «e» no texto original, na fase de intervenção....	79
<b>Figura 21</b> – Ocorrências do conector «e» no texto revisto, na fase de intervenção....	80
alunos da turma) .....	88
<b>Figura 22</b> - Abertura de um texto de opinião, na fase final (aluno de 4.º ano) .....	89
<b>Figura 23</b> - Abertura de um texto de opinião, na fase final (aluno de 3.º ano) .....	89
<b>Figura 24</b> - Formulação de uma conclusão no texto original, na fase final .....	94

<b>Figura 25</b> - Formulação de uma conclusão no texto revisto, na fase final .....	94
<b>Figura 26</b> - Formulação de uma conclusão no texto original, na fase final .....	94
<b>Figura 27</b> - Formulação de uma conclusão no texto revisto, na fase final .....	95
<b>Figura 28</b> – Apresentação de contra-argumentos sob a forma de desvantagens, na tarefa da fase final .....	97
<b>Figura 29</b> – Apresentação de argumento e contra-argumento sob a forma de bom e mau, na tarefa da fase final.....	99
<b>Figura 30</b> - Exemplo de <i>feedback</i> dado aos alunos.....	113
<b>Figura 31</b> - Exemplos de respostas dadas pelos alunos à questão 5 .....	114
<b>Figura 32</b> - Exemplos de respostas dadas pelos alunos à questão 6 .....	115

### Índice de quadros

<b>Quadro 1</b> - Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	33
<b>Quadro 2</b> - Técnica e instrumentos de análise de dados.....	39
<b>Quadro 3</b> - Elementos da macroestrutura na tarefa de diagnóstico (textos da totalidade de alunos da turma) .....	52
<b>Quadro 4</b> - Elementos da macroestrutura na tarefa de diagnóstico (textos de alunos de 2.º ano) .....	53
<b>Quadro 5</b> - Elementos da macroestrutura na tarefa de diagnóstico (textos de alunos de 3.º ano) .....	54
<b>Quadro 6</b> - Elementos da macroestrutura na tarefa de diagnóstico (textos de alunos de 4.º ano) .....	55
<b>Quadro 7</b> - Elementos da macroestrutura na tarefa da fase de intervenção (textos da totalidade de alunos da turma).....	63
<b>Quadro 8</b> - Justificação do ponto de vista antes e depois da revisão textual, na fase de intervenção.....	66
<b>Quadro 9</b> – Presença de argumentos antes e depois da revisão textual, na fase de intervenção .....	68
<b>Quadro 10</b> - Presença de um contra-argumento antes e depois da revisão textual, na fase de intervenção .....	70
<b>Quadro 11</b> – Elementos da macroestrutura na tarefa da fase de intervenção (textos de alunos de 2.º ano).....	73
<b>Quadro 12</b> – Elementos da macroestrutura na tarefa da fase de intervenção (textos de alunos de 3.º ano).....	75

<b>Quadro 13</b> – Elementos da macroestrutura na tarefa da fase de intervenção (textos de alunos de 4.º ano).....	76
<b>Quadro 14</b> - Elementos da macroestrutura na tarefa da fase final (textos da totalidade de alunos da turma).....	88
<b>Quadro 15</b> - Justificação do ponto de vista antes e depois da revisão textual, na fase final.....	90
<b>Quadro 16</b> - Presença de argumentos antes e depois da revisão textual, na fase final .....	92
<b>Quadro 17</b> - Presença de um contra-argumento antes e depois da revisão textual, na fase final .....	93
<b>Quadro 18</b> - Elementos da macroestrutura na tarefa da fase final (textos de alunos de 2.º ano).....	96
<b>Quadro 19</b> - Elementos da macroestrutura na tarefa da fase final (textos de alunos de 3.º ano).....	98
<b>Quadro 20</b> - Elementos da macroestrutura na tarefa da fase final (textos de alunos de 4.º ano).....	100

### Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Desempenhos da turma na tarefa de diagnóstico.....	47
<b>Gráfico 2</b> - Desempenhos dos alunos de 2.º, 3.º e 4.º ano na tarefa de diagnóstico ..	48
<b>Gráfico 3</b> – Ocorrência de conectores argumentativos, na tarefa de diagnóstico .....	57
<b>Gráfico 4</b> - Ocorrência de conectores conjuncionais contrastivos, na tarefa de diagnóstico .....	59
<b>Gráfico 5</b> – Ocorrência de conectores argumentativos antes e depois da revisão textual, na fase de intervenção.....	78
<b>Gráfico 6</b> – Ocorrência de conectores conjuncionais contrastivos antes e após a revisão textual, na fase de intervenção .....	81
<b>Gráfico 7</b> - Ocorrências dos conectores conjuncionais causais/explicativos antes e após a revisão textual, na fase de intervenção .....	82
<b>Gráfico 8</b> - Desempenhos da turma na tarefa final.....	85
<b>Gráfico 9</b> - Desempenhos dos alunos de 2.º, 3.º e 4.º ano na tarefa final .....	87
<b>Gráfico 10</b> - Ocorrência de conectores argumentativos antes e depois da revisão textual, na fase final .....	102

<b>Gráfico 11</b> - Ocorrência de conectores conjuncionais contrastivos antes e após a revisão textual, na fase final.....	103
<b>Gráfico 12</b> - Ocorrências dos conectores conjuncionais causais/explicativos antes e após a revisão textual, na fase final .....	104
<b>Gráfico 13</b> - Ocorrências dos conectores conjuncionais causais/explicativos antes e após a revisão textual, na fase final .....	105
<b>Gráfico 14</b> – Desempenho dos alunos nos vários parâmetros de avaliação, na tarefa de diagnóstico e na tarefa final .....	107
<b>Gráfico 15</b> - Desempenho dos alunos nos vários parâmetros de avaliação, na tarefa de diagnóstico .....	108
<b>Gráfico 16</b> - Desempenho dos alunos nos vários parâmetros de avaliação, na tarefa final.....	109
<b>Gráfico 17</b> - Respostas dadas à questão 1 .....	110
<b>Gráfico 18</b> - Respostas dadas à questão 2 .....	111
<b>Gráfico 19</b> - Respostas dadas à questão 3 .....	112
<b>Gráfico 20</b> - Respostas dadas à questão 4 .....	112
<b>Gráfico 21</b> - Respostas dadas à questão 5 .....	113
<b>Gráfico 22</b> - Respostas dadas à questão 6 .....	115

# Introdução

A escrita é “um objetivo prioritário da Escola, o saber-fazer recobre um conjunto complexo de ‘saberes’ e ‘saberes-fazer’ que implicam o sujeito na sua totalidade e a vários níveis” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 7) e na perspetiva das autoras “há posturas e aspetos da escrita que são determinantes para o sucesso escolar nesta área” (ibidem).

Quando se fala em escrita no 1.º ciclo é importante que se tenha consciência da sua complexidade e conseqüentemente da importância de a escrita não ser uma tarefa pontual mas antes frequente. Para além disso, e segundo Pereira e Azevedo, “os alunos precisam de diversificar os escritos” (2005, p. 8). É assumindo esta posição que surge este projeto de investigação, colocado em prática no contexto de estágio no âmbito da unidade curricular Estágio IV e cuja temática se insere no domínio da escrita de textos de caráter argumentativo, como os textos de opinião. Consciente da importância de diversificar as produções escritas questionei-me desde logo relativamente à razão pela qual a escrita argumentativa não fazia parte do programa de português do 1.º ciclo do ensino básico e, tomando isto como ponto de partida decidi organizar o meu projeto de investigação em torno deste género textual.

Apesar de o produto escrito final ser bastante importante, os aspetos processuais envolvidos na produção textual também o são, sobretudo porque são eles que permitem perceber o caminho que o aluno ‘percorreu’ até chegar ao produto final. Os modelos processuais da escrita têm em comum dois pressupostos segundo os quais “escrever consiste numa atividade de resolução de problemas” e “é uma atividade orientada para um fim” (Amor, 1993, p. 110). É portanto crucial que se conheça e valorize o processo em vez de colocar o foco exclusivamente no produto final.

A problemática que deu origem ao tema em investigação partiu da observação de uma turma com alunos de 2.º, 3.º e 4.º ano do ensino básico. No início do estágio, entrei em contacto com os diferentes níveis de escrita existentes na turma: no 2.º e 3.º ano (estes dois anos de escolaridade apresentavam dificuldades semelhantes) era visível o estado inicial da escrita

compositiva e, aliado a isso, muitas dificuldades ao nível da coerência e pertinência da informação e da estrutura e coesão; no 4.º ano apesar de alguns alunos evidenciarem globalmente a capacidade de escrever textos, eram notórias também dificuldades sobretudo ao nível da estrutura e coesão, pelo que os alunos organizavam os seus textos de forma elementar e com algumas repetições. Verifiquei também que a turma não demonstrava motivação nas tarefas de escrita, sendo a revisão textual um ato completamente inexistente. Após ter constatado estas situações, percebi que seria pertinente um projeto relacionado com o ensino e desenvolvimento da escrita.

É importante que se entenda a escrita “como algo suscetível de ser aprendido e aperfeiçoado” (Amor, 1993, p. 114) e não como uma capacidade inata, porque de facto não o é. Neste sentido, é fundamental que se proporcionem momentos de “aprendizagem da planificação”, de “aprendizagem da textualização” e de “aprendizagem das operações de revisão” (idem, p.116). Dado o reduzido período de intervenção em contexto de estágio, optei por aprofundar a investigação sobre revisão em vez de trabalhar exclusivamente a revisão. Contudo,

“as exigências deste tipo de trabalho são múltiplas, uma vez que a revisão se tem de exercer nos vários planos de estruturação do texto, o que significa um reforço da atenção e da mobilização de conhecimentos” (idem, p.120).

Por esta razão, para além de ter incentivado os alunos a fazerem uma leitura individual das produções, proporcionei-lhes uma leitura apoiada em “códigos de correção e listas de verificação” (ibidem). Mas, considerando a exigência e a complexidade deste tipo de tarefas que implicam, necessariamente, um reforço da atenção assim como a mobilização de conhecimentos, e tendo em conta a identificação de perfis diferenciados de escrita entre os alunos, foi imperativo que esta prática de escrita assentasse em estratégias de diferenciação pedagógica. Assim, e tendo em conta os grupos de nível existentes na turma, estas estratégias passaram por diferenciar os guiões das tarefas, proporcionando aos alunos desafios com diferentes níveis de

dificuldade, visto que “os alunos apresentam características diversas, têm as suas formas pessoais de aprender, e a aprendizagem é um direito de todos” (Santos, 2008, p. 4). Logo, cabe ao professor gerir o currículo, de acordo com estas diferenças.

Relativamente às minhas motivações pessoais importa salientar que a escrita sempre foi uma grande motivação para mim. Aliado a isso, desde criança, revelei uma enorme paixão por livros, sobretudo pela possibilidade que ofereciam de alimentar o meu imaginário, acumulando assim diversas ideias para a escrita. Considero a escrita uma competência essencial, não só pela necessidade e dependência que temos dela no dia-a-dia mas também pelo prazer e interesse que suscita. Desta forma, tentei que os alunos se sentissem motivados ao escrever e encontrassem sentido nessa ação. Tendo em conta que a motivação é um fator chave no processo de escrita, uma vez que dela advém uma maior ou menor disposição para se envolver com a tarefa, deixei a seleção dos temas das tarefas ao critério dos alunos, envolvendo-os no processo desde o início, possibilitando assim que a sua motivação fosse aumentando progressivamente.

Considerando as dificuldades dos alunos e a pertinência do tema em estudo defini como objetivos para esta investigação: (i) perceber em que medida a revisão textual permite a melhoria dos textos; (ii) compreender se é exequível trabalhar a escrita argumentativa com alunos do 1.º ciclo; (iii) verificar se a implementação de estratégias de ensino diferenciadas ajudou os alunos a resolverem tarefas de escrita; e (iv) conhecer algumas das competências linguísticas e textuais que eram (ou não) mobilizadas pelos alunos no momento de produção escrita.

No que diz respeito à organização deste relatório importa referir que se encontra organizado em cinco grandes grupos: Introdução – na qual constam as motivações pessoais para a escolha do tema, a argumentação relativa à escolha do tema e a problemática em estudo, a descrição das finalidades e a apresentação da organização geral do trabalho; Quadro teórico de referência – onde é feita uma revisão sucinta da literatura relativa ao tema do projeto e os conceitos nucleares do mesmo; Metodologia – que apresenta a justificação e enunciação do paradigma em que se insere o estudo e dos métodos adotados, a descrição sucinta do contexto de estágio e a descrição dos dispositivos e

procedimentos de recolha e análise da informação bem como a descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção; Apresentação e análise dos resultados – onde é feita uma descrição e interpretação da intervenção com ilustrações concretas; e Considerações Globais – onde se apresentam as principais conclusões do estudo relacionando-as com a teoria que sustenta a investigação e com os objetivos enunciados, e referem-se as dificuldades encontradas e as possíveis soluções para as superar. No fim do relatório constam as referências bibliográficas, com as obras consultadas para a realização deste projeto, assim como os anexos e apêndices, referidos ao longo deste trabalho.

# Capítulo I - Quadro teórico de referência

Este capítulo apresenta os principais aspectos teóricos relacionados com o tema em estudo. Numa fase inicial surge uma abordagem sucinta ao ensino da escrita, com o objetivo de compreender a sua complexidade, fazendo referência aos modelos processuais de escrita e às componentes da produção textual. Segue-se uma abordagem à aprendizagem da escrita, ao programa, à avaliação encerrando o capítulo com uma breve referência à importância da diferenciação pedagógica.

## 1. O ensino e a aprendizagem da escrita

Ensinar a escrever é muito mais do que fazer ditados, do que propor atividades para preencher espaços em branco ou do que fazer a interpretação de um qualquer texto (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 8). Na perspetiva de Vygotsky (1989), as crianças não devem aprender por meio de “explicações artificiais, por memorização compulsiva e repetição apenas” (p. 58). O autor defende que uma criança precisa de aprender novos conceitos para que possa dar sentido ao que aprendeu.

A aprendizagem da escrita implica a construção e a atribuição de sentido ao que se aprende e é um processo bastante complexo uma vez que exige um elevado esforço mental da parte de quem aprende. Visando agilizar a aprendizagem da escrita é importante que esta aconteça por meio de interações com outros indivíduos, sejam eles adultos ou crianças.

Ensinar a escrever é portanto uma árdua tarefa, na qual cabe ao professor construir oportunidades de aprendizagem para todos, tendo em consideração

“as diferenças de entendimento e de produção de cada um e as diferenças sócio-culturais, pois as práticas sociais de leitura e de escrita desenvolvidas pelos alunos fora da escola influenciam a sua aprendizagem dentro da escola” (Gomes & Monteiro, 2005, p. 31).

Torna-se difícil abordar o ensino da produção textual, sem fazer referência à aprendizagem da escrita, que é “reconhecidamente um processo lento e longo” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8), aos modelos processuais de escrita, ao programa e à avaliação. Neste sentido, apresento de seguida um breve enquadramento teórico sobre cada um destes aspetos.

## **1.1. Modelos processuais de escrita**

Tendo como referência a literatura da didática da escrita, é possível afirmar que se verificam duas grandes tendências relativamente à composição da escrita. Uma das tendências foca-se no produto, enquanto a outra se centra no processo.

A investigação sobre o processo de escrita tem-se vindo a desenvolver sobretudo desde a década de 70 e tem procurado descrever e explicar a forma como funcionam os processos mentais e linguísticos que são ativados durante o processamento da escrita. Os resultados desta investigação permitiram alcançar conclusões que tiveram fortes repercussões na forma de conceber o ensino da escrita, colocando ênfase nos aspetos processuais envolvidos na produção textual e não apenas no produto escrito final.

Um dos modelos mais amplamente reconhecidos é o de Hayes e Flower (1980) que apresentaram um modelo descritivo dos processos mentais que são ativados no processo de escrita.

### ***1.1.1. Modelo de Hayes e Flower***

Este modelo assenta em três princípios: (i) os processos ativados na composição escrita não são lineares, mas sim interativos e possivelmente simultâneos; (ii) a escrita é uma atividade com um determinado fim e (iii) escritores experientes escrevem de forma diferente de escritores menos experientes.

De acordo com Costa (2010), Hayes e Flower “defendem uma representação tripartida do processo de escrita, que engloba três componentes

principais: um processador de composição, que ocupa uma posição central, o contexto de produção escrita e a memória a longo prazo do escritor” (p. 12). A figura 1 ilustra a representação deste modelo.

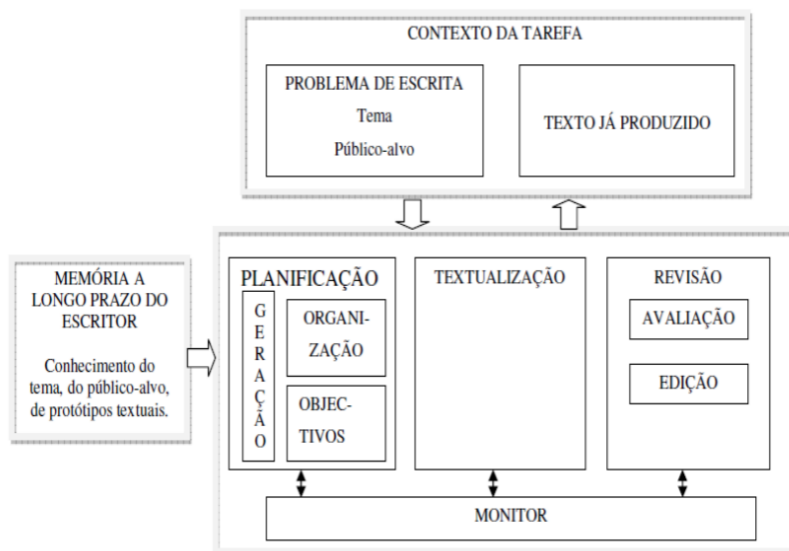


Figura 1 - Modelo de Hayes e Flower (1980 cit. in Costa, 2010, p.12)

Ao analisar a figura anterior, é possível perceber que o processador de composição ocupa uma posição central na qual se reconhecessem três etapas essenciais – a planificação, a textualização e a revisão – que são controladas por um sistema de monitorização – o monitor. A primeira etapa inclui três momentos distintos, a geração de ideias, a organização da informação e a articulação com os objetivos da escrita (Hayes & Flower, 1980).

É importante ressaltar que a análise da figura 1 não deve ser linear, uma vez que estas etapas (planificação, textualização e revisão) não ocorrem necessariamente por esta ordem, motivo pelo qual se torna tão importante o papel do monitor. Esta ideia é sustentada por Costa (2010) ao afirmar que “«planificação», «textualização» e «revisão» não são fases linearmente ordenadas de um processo, mas subprocessos que interagem, são interdependentes e eventualmente simultâneos” (p. 13).

No que concerne ao contexto da tarefa, há vários fatores externos ao autor que o influenciam no desenvolvimento da tarefa, nomeadamente o tema, o público-alvo e o texto já produzido (Hayes & Flower, 1980).

Por fim, a memória a longo prazo do escritor assume uma função de arquivo que contém informações acerca do tema, do público-alvo, assim como das características dos vários tipos de texto (Hayes & Flower, 1980).

Este modelo apresenta alguns aspetos inovadores, que se demarcam do entendimento tradicional:

“a escrita é concebida como uma atividade orientada (e constringida) por objetivos, que são definidos como parte do contexto da tarefa. Outro aspeto inovador é o facto de se admitir que o processo de escrita é permeável à idealização que o escritor faz dos seus leitores e das suas expectativas” (Costa, 2010, p. 13).

Neste sentido, é possível afirmar que a conceção que o escritor tem do público-alvo, influencia diretamente o processo de escrita.

Segundo o modelo de Hayes e Flower, existem diferentes perfis de escritores, sendo que os escritores mais experientes têm uma ideia mais precisa dos objetivos de escrita e uma maior noção do problema da escrita, o que lhes permite encontrar soluções mais adequadas para a sua resolução.

Este modelo representou um importante contributo no avanço da investigação em modelos processuais de escrita, sobretudo no domínio do ensino. Apesar dos seus aspetos inovadores, surgiram diversas críticas das quais se destaca o facto de o modelo não explicar em detalhe a existência de diferentes perfis de escritores e de não prever a possibilidade de que escritores mais e menos proficientes lidem com problemas de escrita recorrendo a estratégias diferentes.

Com o intuito de descrever e explicar as diferenças de perfis entre escritores mais e menos experientes, Scardamalia e Bereiter (1987) criaram um modelo dual, prevendo que escritores mais e menos experientes recorram a mecanismos de processamento de escrita diferentes.

### **1.1.2. Modelo de Scardamalia e Bereiter**

O modelo proposto por Scardamalia e Bereiter (1987) inclui um modelo que é acionado por escritores menos experientes – o modelo de relato de conhecimento – enquanto os escritores mais experientes acionam um modelo mais complexo – o modelo de transformação de conhecimento.

Segundo Costa (2010),

“o modelo mais simples, que descreve a escrita de escritores aprendizes, explica apenas a produção de alguns gêneros de escrita como o relato de experiências pessoais ou a composição de pequenas narrativas” (p. 15).

Assim, este processo torna-se ineficaz quando se trata da produção de gêneros textuais mais exigentes, como o argumentativo, sobretudo no que diz respeito à organização da informação, à definição dos objetivos de escrita e ao público-alvo.

O modelo de relato de conhecimento prevê que os escritores menos proficientes, ao escreverem, usem poucas estratégias específicas, isto é, consideram o tópico de escrita e tudo o que sabem sobre esse tópico e tendo em conta o gênero textual utilizam o conhecimento que detêm sobre as suas características. Por fim, vão lendo o que escrevem e a partir dessa informação que vão registrando, geram nova informação.

Analisando mais detalhadamente ambos os perfis dos escritores é possível afirmar que os escritores menos proficientes escrevem tendo por base toda a informação (relativamente ao tópico em causa) que está na sua memória, independentemente de esta ser ou não relevante. Assim, evidenciam uma maior preocupação com a fase da planificação, sobretudo com o processo de geração de conteúdo em detrimento do objetivo a que se destina o texto e dos problemas de escrita. Habitualmente, estes escritores (menos experientes) são ainda incapazes de fazer revisões ao nível da reorganização do conteúdo, fazendo alterações na microestrutura. A figura 2 ilustra o modelo de relato de conhecimento.

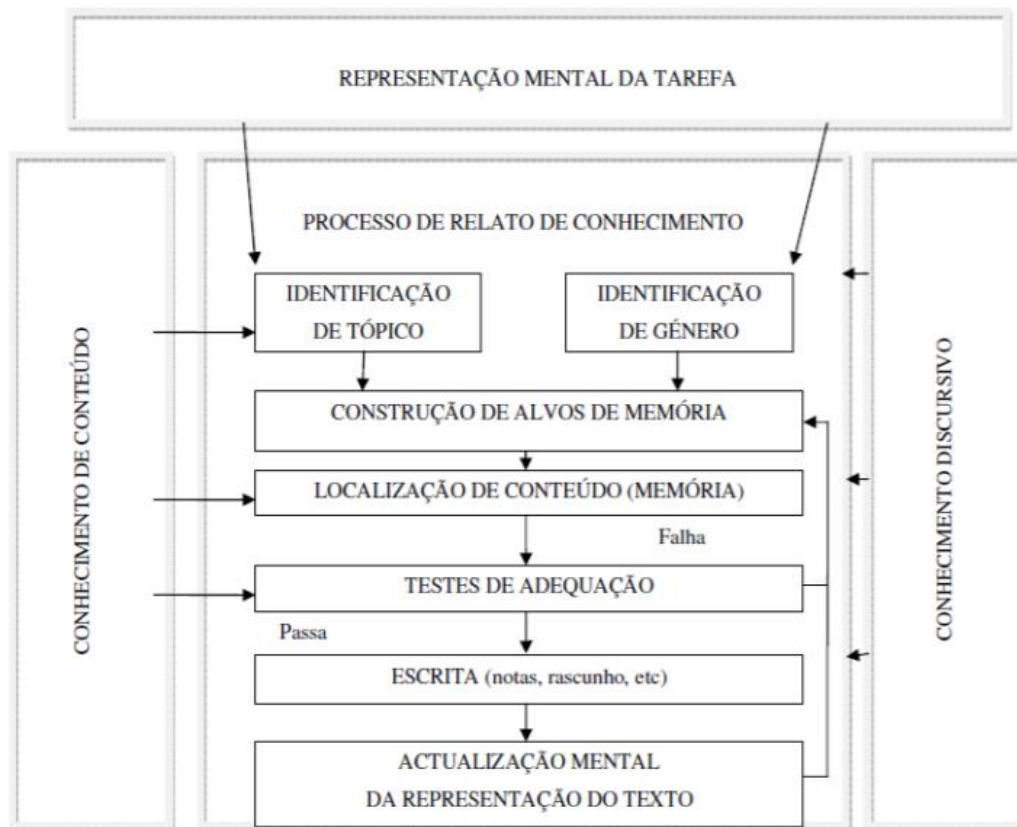


Figura 2 - Modelo de relato de conhecimento (Scardamalia & Bereiter, 1987 cit. in Costa, 2010, p.16)

Movidos pelas dificuldades (manifestadas na escrita de alguns escritores e não na escrita de outros) em enfrentar determinadas tarefas de escrita e géneros textuais e pelo facto de serem os escritores mais proficientes os que iniciam o trabalho de escrita conscientes da sua complexidade, Scardamalia e Bereiter (1987) optaram por completar o anterior modelo, propondo então um modelo que desse resposta às tarefas mais sofisticadas de escrita – o modelo de transformação de conhecimento.

Este novo modelo é normalmente acionado pelos escritores mais experientes quando são confrontados com géneros textuais mais complexos, como os textos de carácter explicativo ou argumentativo, isto porque existe uma adaptação do texto às exigências impostas, como o destinatário, o tópico e os objetivos. A figura 3 ilustra o modelo de transformação de conhecimento.

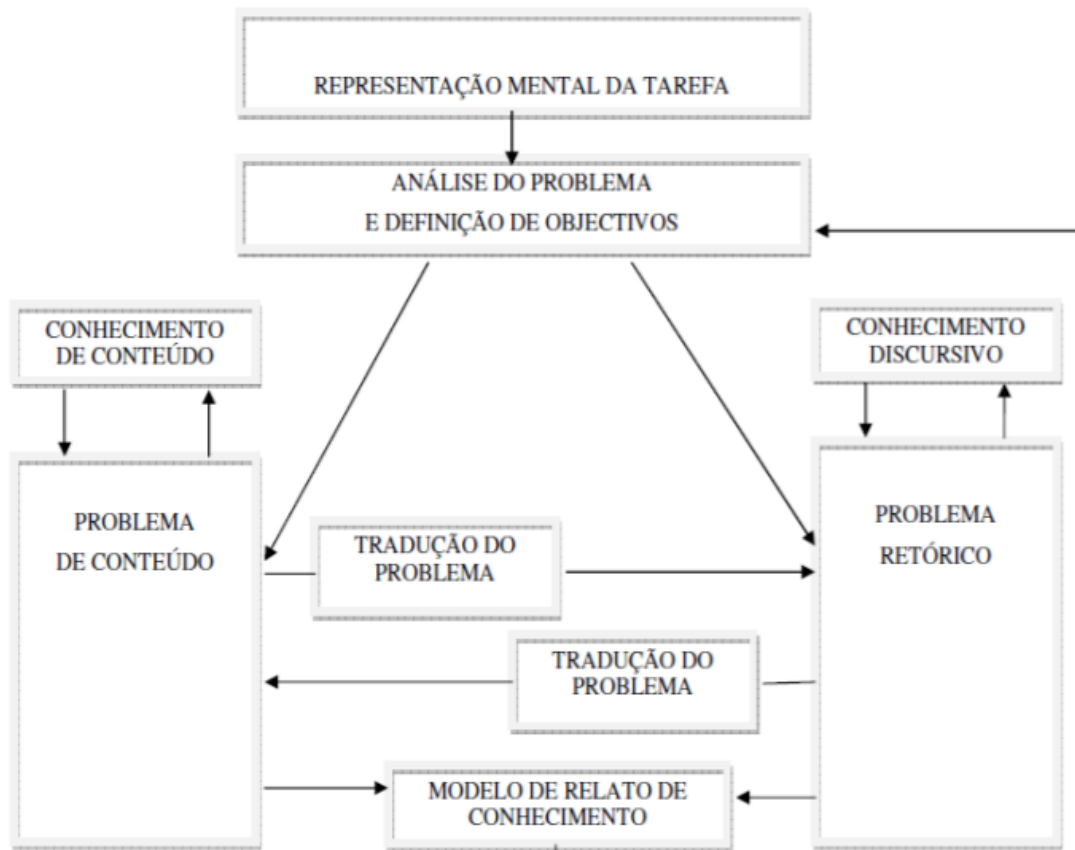


Figura 3 - Modelo de transformação de conhecimento (Scardamalia & Bereiter, 1987 cit. in Costa, 2010, p.20)

O principal contributo deste modelo dual é o facto de explicar as diferenças entre escritores. Contudo, este modelo de Scardamalia e Bereiter (1987) também foi alvo de críticas por não explicar de que forma é que o modelo de transformação de conhecimento fica acessível aos escritores e por não clarificar se todos os escritores são capazes de o alcançar.

Segundo Costa (2010), o modelo de Scardamalia e Bereiter (1987) constitui uma referência para o desenvolvimento da escrita assim como para a investigação em ensino por ter “poder explicativo para as diferenças entre perfis de escritores e para as diferenças de operacionalização de escritores mais experientes face a situações de escrita distintas” (p. 22).

O conhecimento destes dois modelos permite compreender a razão pela qual perante a mesma instrução de escrita se obtêm produtos finais tão distintos. Para tal contribui o facto dos escritores menos experientes recorrerem a estruturas linguísticas elementares, dando origem a textos pouco coesos, enquanto os escritores mais experientes têm em atenção aspetos cruciais da

micro e da macroestrutura do texto produzido, revelando-se assim mais proficientes.

## **1.2. Componentes da produção textual**

Ao escrever não estamos apenas a desenhar os sons em forma de letras, no sentido de associarmos letras e sons (Zorzi, 1998). Enquanto sistema de representação, a escrita não se assemelha à oralidade uma vez que não se trata de uma mera transcrição. Na produção escrita, o discurso é organizado de outra forma apesar de ser possível dizer as mesmas coisas oralmente.

Aprender a ler e a escrever implica o desenvolvimento de novas habilidades de linguagem, isto é, novas formas de interpretar e representar a realidade (Zorzi, 1998). Não é suficiente ter uma boa capacidade de compreensão e expressão oral, tendo em conta que as capacidades exigidas no domínio da escrita não estão implícitas no uso da linguagem oral.

Na perspetiva de Barbeiro e Pereira (2007), escrever implica a realização de diversas atividades que incluem:

- “Ativar conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa [e] elaborar planos que projetem a organização do texto” (p. 17);
- “Redigir o texto, procurando as palavras que o formarão e colocando-as no papel” (p. 17);
- “Avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando” (p. 17).

Estas atividades envolvidas no processo de escrita podem ser agrupadas em três componentes: planificação, textualização e revisão. As atividades associadas a estas componentes podem surgir em momentos distintos do processo de escrita, tal como referem Barbeiro e Pereira (2007):

“ao longo do processo acontecem momentos de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever. Por seu lado, a revisão pode ir sendo realizada ao longo do próprio processo, à

medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito” (p. 17).

Em síntese, a didatização dos modelos processuais de escrita tem como consequência a valorização do ensino explícito de estratégias de planificação, de textualização e de revisão.

### **1.2.1. Planificação**

É nesta componente que são estabelecidos os objetivos e selecionados os conteúdos a abordar ao longo do texto. Pretende-se que os alunos façam uma seleção e organização das informações de forma a estruturarem o texto, mantendo um fio condutor. É crucial que os alunos adquiram competências relacionadas com o planeamento desde cedo, visto que “a capacidade de planificação constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

Numa fase inicial, é indispensável ter em conta o organizar e ampliar das ideias, sobretudo porque, ao escrever um texto, é habitual recorrer-se ao conhecimento preexistente e ao fazê-lo poder-se-á, ainda que não seja propositado, repetir ideias, tornando o texto confuso e pouco rico. Com o intuito de evitar situações semelhantes, antes de iniciar um texto, deve-se improvisar um esboço que deverá assumir a função de guia, e que, ao longo da produção escrita, poderá ir sofrendo alterações.

Para as crianças, que se estrearam no mundo da escrita há pouco tempo, esta componente – planificação – poderá gerar algumas dúvidas e receios. Porém, uma forma simples de organizar as ideias é começar por registá-las, sem a preocupação de uma sequência lógica.

### **1.2.2. Textualização**

Esta componente é dedicada à estruturação da informação, sendo nesta componente que surgem as opções linguísticas e discursivas, que depois de organizadas em frases, parágrafos e secções dão origem ao texto.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), à medida que vão escrevendo, os alunos terão de dar resposta às tarefas de:

- Explicitação de conteúdo – “devendo ser explicitadas para permitirem ao leitor aceder ao conhecimento” (p. 18);
- Formulação linguística – “a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão” (p. 18);
- Articulação linguística – “estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica” (p. 18);

Neste sentido, o processo de produção de um texto implica dar resposta a todas estas exigências.

### **1.2.3. Revisão**

Esta componente “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19). A revisão pode ser feita ao longo do processo de escrita, por exemplo, em articulação com a textualização, independentemente do papel da revisão final. Pode incidir apenas nos aspetos gráficos ou ortográficos ou desencadear a reorganização e conseqüente reescrita de partes do texto, dependendo das capacidades dos escritores, visto que os escritores mais proficientes têm em atenção aspetos cruciais da micro e da macroestrutura do texto produzido, enquanto os escritores menos experientes recorrem a estruturas linguísticas mais simples, tal como é descrito no modelo de Scardamalia e Bereiter (1987). Porém, a revisão dependerá também da avaliação, da reflexão, do tempo disponível e da existência de alternativas (Barbeiro & Pereira, 2007).

À semelhança de Barbeiro e Pereira (2007), Dahlet (1994) considera a revisão de texto como a terceira componente da produção escrita. Segundo o autor, a revisão pode estar subdividida em duas fases: operações de retorno crítico ao texto (nas quais se detetam os erros) e operações de adequação definitiva (nas quais se acabam com as falhas encontradas) (Dahlet, 1994). Como tal, a deteção de erros nesta fase é crucial para a progressão do aluno.

A revisão – processo de alteração de um texto com o objetivo de melhorá-lo como um todo – não se deve restringir apenas à correção de erros gramaticais e/ou ortográficos. Para além disso, deve analisar fatores como o tema e a

tipologia, a coerência e informação e a estrutura e coesão (Coelho & Antunes, 2010). Foi com base nestes (e noutros) fatores e guiando-me pelos parâmetros definidos pelo IAVE, que analisei as produções dos alunos, tal como consta no capítulo III.

Na fase de revisão deve-se transformar o texto elaborado num texto com coerência, isto é, um texto que na sua globalidade faça sentido, para que o leitor compreenda o tema, a informação que contém e a forma como esta se encontra organizada.

A coerência é responsável pelo sentido do texto. Segundo Figueiredo (2008), a coerência é a capacidade do leitor captar a intencionalidade comunicativa que está por trás do texto, isto é, a mensagem que o aluno quis transmitir. Por outro lado, a coesão é o encadeamento linear das unidades linguísticas presentes no texto. Neste sentido, importa referir que um texto é um conjunto coerente de enunciados que possui uma determinada intenção comunicativa.

Sendo a verificação da ortografia (e da pontuação) uma das fases da revisão textual é fundamental perceber que o erro faz parte do processo de alfabetização dos alunos e que com a prática da escrita, vão-se tornando cada vez mais ocasionais e específicos. É sobretudo nesta fase que o papel do professor assume especial importância, fundamentalmente a sua atitude perante o erro. Este deve ser considerado como um instrumento de trabalho que permite compreender onde o aluno revela mais dificuldades.

As estratégias de revisão dos alunos menos proficientes coincidem com as características descritas no modelo de Scardamalia e Bereiter (1987), visto que os alunos menos experientes apenas fazem alterações ao nível microtextual. Fabre-Cols (2002) e Rocha (1999), citados por Niza, Segura e Mota (2011) referem-se aos escritores menos experientes afirmando que “quando lhes é pedido que revejam os seus escritos, operam mudanças de superfície textual: ortografia, caligrafia, vocabulário, pontuação, diferentemente de escritores proficientes” (p. 38). Niza, Segura e Mota (2011) acrescentam que tal aspeto é compreensível dada a “dificuldade das operações implicadas, tais como diagnosticar, comparar e introduzir a modificação adequada” (p. 38), tal como é preconizado no modelo de Hayes e Flower (1980). Por esta razão, a revisão feita

pelas crianças é muito concreta e pontual, visto que as operações de mudança e alteração aos textos ocorrem ao nível da superfície textual.

Estes escritores, menos proficientes, não conseguem fazer alterações ao nível da macroestrutura, evidenciando demasiada preocupação com a qualidade e com a correção da primeira escrita, o que faz com que se afastem cada vez mais do que querem dizer/escrever interrompendo assim a sequência discursiva (Niza, Segura, & Mota, 2011). Por outro lado, os escritores mais experientes revelam um maior cuidado com a globalidade do texto, incidindo tanto em aspetos de microestrutura como de macroestrutura, mobilizando assim mecanismos de processamento de escrita diferentes dos escritores menos experientes. Enquanto os escritores menos proficientes recorrem ao modelo de relato de conhecimento, os escritores mais proficientes recorrem ao modelo de transformação de conhecimento, estando portanto mais preparados para tarefas de escrita de maior complexidade.

Tendo em conta a importância da revisão para a aprendizagem dos alunos é imperativo que os professores repensem as suas práticas de avaliação, devendo estas incidir mais no processo e menos no produto. Para tal, cabe ao professor demonstrar uma maior preocupação em explicar aos seus alunos como é que podem melhorar os seus textos, trabalhando a partir daquilo que os alunos já sabem e das suas produções, partilhando com eles possíveis formas de ultrapassar as dificuldades.

Verifiquei no decorrer do estágio que o aperfeiçoamento dos textos não é bem aceite pelos alunos uma vez que acreditam que as suas produções textuais já se encontram muito boas. Neste sentido, Santana (2007) e Niza, Segura e Mota (2011) referem que geralmente os alunos não demonstram iniciativa em rever o texto que escreveram, com o objetivo de o modificar. Segundo Niza, Segura e Mota (2011) os alunos “têm consciência da discrepância entre o que pretenderam dizer e o que realmente conseguiram dizer nos seus textos, mas têm dificuldade em determinar onde e quais as alterações a fazer” (p. 38). Tal situação justifica-se pelo envolvimento das operações mentais no processo de revisão, que apresentam um elevado grau de complexidade para os alunos deste nível de ensino.

Perante a inconformidade dos alunos, torna-se importante realçar que mesmo os mais conceituados escritores revêm e reescrevem os seus textos

(Almeida, 1996). A mesma autora acrescenta que, na fase de revisão textual, se deve clarificar que o trabalho de aperfeiçoamento dos textos deve incidir sobretudo numa maior precisão e rigor na escolha das palavras, não devendo restringir este momento à correção das estruturas frásicas ou da pontuação. O foco desta investigação incidiu precisamente nesta última componente de produção textual – a revisão.

### **1.3. A escrita argumentativa**

No que concerne à aprendizagem da escrita em geral, importa referir que aprender a escrever é um processo cognitivo bastante complexo, em que o desenvolvimento de certas habilidades depende do desenvolvimento de outras habilidades. Em Portugal, “as crianças aprendem a ler num sistema alfabético de escrita, mais precisamente o alfabeto latino, segundo um código ortográfico particular que é o Português Europeu” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p. 5). As mesmas autoras acrescentam ainda que “a escrita não é uma forma de linguagem à parte” (idem p. 5), defendendo a ideia de que esta foi inventada com o objetivo de representar a linguagem oral, estando por isso intimamente relacionadas.

Nesta aprendizagem longa e complexa, as crianças deverão descobrir que “um texto explicita um discurso que se constrói dentro de si e em interação com os discursos dos outros” (idem, p.5) e que esse discurso pode ser exteriorizado através das complexas convenções da escrita.

Segundo Niza, Segura e Mota (2010), “a aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto. Quem escreve, está sempre a iniciar-se na escrita desse mesmo texto” (p. 6).

Com o objetivo de acompanhar a fase inicial de aprendizagem da escrita, é importante perceber “o percurso seguido até à emergência da escrita compositiva” (Costa, Cerqueira, & Carreto, 2017, p. 53). Na aprendizagem inicial da escrita, é possível identificar uma fase centrada na dimensão gráfica e ortográfica e outra fase centrada na dimensão compositiva da escrita. A primeira

incide no domínio da palavra, ao passo que a segunda já incide na capacidade de um sujeito estruturar unidades linguísticas em texto.

Na perspectiva de Barbeiro e Pereira (2007), a escrita compositiva é “a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (p. 7). Assim, após a emergência dos primeiros textos é crucial acompanhar o desenvolvimento da competência textual, tendo por base diferentes padrões de escrita: narrativas, diálogos, relatos, descrições, explicações e argumentações.

Relativamente à escrita argumentativa em particular, importa salientar que o texto de opinião/argumentativo é o género que permite argumentar, isto é, apresentar um conjunto de razões que têm como objetivo convencer ou levar alguém a aceitar um determinado ponto de vista.

De acordo com os modelos processuais de escrita, segundo a proposta de Scardamalia e Bereiter (1987) com um modelo de relato de conhecimento e um modelo de transformação de conhecimento, nas primeiras tentativas de estruturação de textos de opinião, as crianças mantêm um registo que é essencialmente dominado por estratégias de relato, características das soluções de modelo menos complexo (Costa, Cerqueira, & Carreto, 2017).

Segundo Costa, Cerqueira e Carreto (2017), têm sido elaborados vários estudos no âmbito do desenvolvimento da escrita argumentativa que identificam “capacidades precoces de escrita de textos de opinião em crianças, no início da escolaridade” (p. 55). Na perspectiva das autoras, este padrão de escrita deve ser trabalhado desde o início da aprendizagem da mesma, a par dos outros padrões, visando assim uma evolução geral na competência de escrita das crianças. Contudo, os atuais documentos em vigor – Programas e Metas – não só não contemplam a escrita argumentativa no primeiro ciclo, como a preveem apenas no segundo ciclo (a partir do 5º ano de escolaridade). No ponto seguinte (1.4.) encontra-se, uma abordagem mais detalhada destes documentos.

De acordo com Costa (2016),

“a ideia de que há géneros textuais mais fáceis de dominar, como o relato ou a narrativa, e outros mais difíceis requerendo capacidades mais complexas, como o explicativo ou o argumentativo, deixa em

aberto um problema no estabelecimento de uma didática de escrita” (p. 174).

Na perspectiva da mesma autora levantam-se duas questões “o ensino da escrita deve visar primeiro gêneros menos complexos, começando-se pela escrita de narrativas, introduzindo apenas mais tarde a escrita de outros gêneros?” ou, pelo contrário, “o desenvolvimento equilibrado da competência de escrita requer o uso da escrita com fins diversificados, recorrendo a diferentes produtos textuais num percurso de complexidade crescente para cada gênero?” (p. 174)

Apesar da sua complexidade, se o texto de opinião for trabalhado desde o início da aprendizagem da escrita e de uma forma equilibrada, à semelhança do que acontece com os textos narrativos, não será necessário optar primeiro por ensinar gêneros menos complexos, introduzindo posteriormente a escrita de outros gêneros. Neste sentido, se a “consciência textual e discursiva dos diferentes padrões de escrita for estimulada, de forma equilibrada, desde a emergência da escrita compositiva” (Costa A. L., 2016, p. 174), os alunos estão aptos para trabalhar qualquer gênero textual (independentemente da sua complexidade).

Para que os alunos sejam capazes de redigir textos argumentativos têm de conhecer o modelo de texto e alguns recursos linguísticos como são exemplo os nexos causais, condicionais e contrastivos (Costa A. L., 2016). Para tal é fundamental saber se estas competências linguísticas e textuais, necessárias à argumentação, estão em desenvolvimento no 1.º ciclo do ensino básico. Assim, segue-se o ponto 1.4. no qual é feita uma breve referência ao programa e às metas assim como ao documento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

#### **1.4. Documentos orientadores**

Segundo Costa, Cerqueira e Carreto (2017), há vários estudos relativos à escrita argumentativa em fases iniciais de escolarização que “revelam a existência de capacidades precoces de escrita de caráter argumentativo em crianças no início da aprendizagem da escrita” (p. 51), porém o programa de

português, não contempla no 1.º ciclo de escolaridade a escrita de textos argumentativos.

Tendo como referência os documentos curriculares do ensino do português, mais especificamente na área da expressão escrita e das referências ao discurso argumentativo, “parece que se pode inferir [que] a escrita de textos de carácter argumentativo deve ser introduzida tardiamente no currículo” (Costa A. L., 2016, p. 175). A mesma autora acrescenta “no documento atualmente em vigor, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (DGE, 2015) não se prevê a escrita de qualquer texto de carácter argumentativo, senão no 2.º ciclo do ensino básico, a partir do 5.º ano” (p. 175).

O facto de o programa não contemplar, no domínio da leitura e da escrita, a produção de texto argumentativo poderá dever-se ao facto de as suas autoras considerarem que é necessário primeiro trabalhar as competências argumentativas no domínio da oralidade. Assim, surgem no programa, no domínio da oralidade, a distinção entre facto e opinião, o debate de ideias e a produção de discurso persuasivo, possibilitando que os alunos vão utilizando alguns conectores conjuncionais contrastivos ou causais/explicativos, enquanto expressam oralmente as suas opiniões para além de lhes darem a hipótese de apresentarem e defenderem o seu ponto de vista. Desta forma, se a escrita argumentativa for introduzida mais cedo os alunos conseguirão, ainda durante o 1.º ciclo, redigir textos argumentativos, porque alguns dos conectores estão disponíveis no léxico das crianças desde muito cedo, como é exemplo o «mas». Naturalmente que à medida que os alunos vão crescendo a sua maturidade vai-se desenvolvendo e nesse sentido torna-se mais fácil argumentar, contudo é possível fazê-lo muito antes do que é preconizado pelos documentos orientadores que estão em vigor em Portugal, tal como é demonstrado no terceiro capítulo, através dos resultados obtidos.

Para que se produzam textos argumentativos, é importante ter em atenção que na sua estrutura devem constar alguns elementos essenciais: a tomada de posição, a apresentação de razões e uma conclusão com coerência. Neste sentido, o progresso dos alunos, no âmbito da escrita de textos de opinião, está diretamente relacionado com o aumento do número de razões/argumentos e com a explicação dessas razões (Costa A. L., 2016, p. 176).

De acordo com a mesma autora, “a ausência de conteúdos e metas para a escrita argumentativa antes do 5.º ano de escolaridade podia levar a crer que se supõe não haver consciência linguística e textual que suporte tais aprendizagens”. Contudo os conteúdos previstos para o 3.º ano, no domínio da oralidade, preveem a capacidade de argumentar, produzindo “um pequeno discurso persuasivo” (DGE, 2015, p. 13). Também no 4.º ano se prevê que os alunos participem em “debates de ideias” (idem, p.16). Neste sentido está excluída a ideia de que antes do 5.º ano não haja consciência linguística e textual que suporte a aprendizagem da escrita argumentativa.

Uma vez que a escrita de textos de opinião só deve ser iniciada ao fim de cinco anos de escolarização, segundo as *Metas Curriculares* (2015, p. 66 e p.71), “esta orientação representa uma antecipação deste conteúdo em relação às orientações curriculares mais antigas” (Costa A. L., 2016, p. 178), uma vez que “na verdade, a ausência de orientações curriculares para a escrita de texto de opinião no 1.º ciclo é uma herança de longa data” (ibidem). Segundo Costa (2016), já nos *Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico*, publicados em 1991, só havia referência ao texto de opinião no 8.º ano (p. 178). Os programas e metas do ensino da língua materna, nos últimos vinte anos (sensivelmente) são concensuais: “as crianças não devem aprender a escrever a sua opinião antes do 2.º ciclo” (ibidem).

As orientações que enquadraram a minha intervenção constam no Programa e Metas, nomeadamente “planificar a escrita de textos” - registando as ideias relacionadas com os temas de forma organizada; e “rever textos escritos” – verificando se o texto continha as ideias inicialmente definidas, verificando o vocabulário utilizado, corrigindo possíveis erros ortográficos, verificando se o texto obedecia ao género indicado e verificando se o texto incluía as partes necessárias (DGE, 2015).

As *Aprendizagens Essenciais*, atualmente em vigor, colmatam algumas omissões do Programa e Metas, uma vez que já contemplam, por exemplo no 4.º ano, o desenvolvimento da competência da escrita pressupondo que os alunos saibam escrever e usar a escrita para redigir textos curtos com várias intencionalidades comunicativas, entre elas: “defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas para este ano de escolaridade”. Assim, este documento de carácter inovador, fomenta

o desenvolvimento da competência da escrita de caráter argumentativo, que até ao momento não era preconizado no Programa e Metas.

De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), sobretudo na área de Linguagens e texto, os alunos “compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações” (p. 21). Tendo em conta o que é preconizado neste recente documento, o qual pressupõe que os alunos, no fim do 12.º ano sejam capazes de, entre outras coisas, argumentar, quanto mais cedo os alunos se estreadem no campo da argumentação melhor conseguirão, à saída da escolaridade obrigatória, expressarem fundamentalmente as suas opiniões, podendo nessa altura evidenciar já um vasto leque de competências linguísticas e textuais, fruto do trabalho desenvolvido ao longo de vários anos. Pelo contrário, se estas competências só começarem a ser trabalhadas no 2.º ciclo, menos aptidões terão os alunos no fim do seu percurso escolar.

### **1.5. A avaliação**

“É inegável que a avaliação assume um papel de destaque no campo pedagógico” (Pinto & Santos, 2006, p. 7), no qual tem predominado uma vertente quantitativa em detrimento da qualitativa. Além disso criou-se uma cultura na qual “[se] opõe o certo e o errado deixando-se de construir significados a respeito das práticas de ensino e das aprendizagens realizadas pelos alunos” (Suassuna & Bezerra, 2010, p. 613). Porém, alguns estudos na área da avaliação da escrita destacam “a importância da forma dialógica de mediação para a aquisição e o desenvolvimento da escrita” (idem, p.13) por parte dos alunos. Tendo como referência esta perspetiva, a avaliação deve ser entendida como um processo e não apenas como um produto. Para tal será determinante a atitude do professor, ou seja, “o seu olhar sobre o texto do aluno” (idem, p.13), desconstruindo a ideia de que a sua intervenção é sinónimo de uma correção de erros ortográficos e/ou gramaticais.

As Metas Curriculares são um documento de referência para todos os processos avaliativos, tendo em conta o que está estabelecido nos descritores de desempenho. Nesse sentido, o Programa de Português do Ensino Básico refere que,

“os resultados dos processos avaliativos devem contribuir para a regulação do ensino, de modo que se possam superar, em tempo útil e de forma apropriada, dificuldades de aprendizagem, ao mesmo tempo que se reforçam os progressos verificados” (2015, p. 38)

Assim, deverá estar implícita uma avaliação processual diversificada, em estratégias e recursos, de forma a permitir aos alunos “uma maior consciência dos desempenhos esperados e dos progressos obtidos” (ibidem). Neste sentido, a lista de verificação enquanto estratégia de revisão textual revelou-se um sucesso na medida em que permitiu aos alunos reverem o seu próprio texto individualmente, avaliando e alterando o que, de acordo com a lista, lhes parecia mais adequado, podendo no fim estabelecer comparações e comprovar a melhoria dos seus textos, isto é os progressos obtidos.

Na perspetiva de Amor (1993) é importante que se diversifiquem os meios e a forma de atuar tendo em conta as diferentes respostas e as necessidades manifestadas pelos alunos, sendo esta, na perspetiva da autora, a base de uma pedagogia diferenciada. Partilho também esta preocupação pela diversificação das formas como se atua, razão pela qual considero de extrema importância a valorização da diferenciação pedagógica, respeitando as necessidades dos alunos.

De acordo com Suassuna e Bezerra (2010), “a avaliação deve ser um processo reorientador da prática pedagógica e [paralelamente] promotor da aprendizagem” (p. 611), pelo que é de extrema importância que se planifique a prática pedagógica de acordo com as dificuldades evidenciadas pelos alunos. Neste sentido, elaborei guiões diferenciados (um para os alunos de 2.º e 3.º ano e outro para os alunos de 4.º) para a tarefa da fase de intervenção e para a tarefa da fase final, de acordo com as dificuldades enunciadas na fase de diagnóstico.

Assim, o diagnóstico revelou-se fundamental para poder redirecionar a minha prática pedagógica.

## **2. Diferenciação Pedagógica**

De acordo com Santana (2000) “há entendimentos muito diferentes acerca de um mesmo conceito” (p. 30), particularmente quando se faz referência à sua aplicação prática. A forma como é posto em prática determinado conceito pode divergir dos princípios educativos que estiveram na sua origem. Neste sentido, importa começar por clarificar este conceito de «diferenciação», que tem sido alvo de vários equívocos.

Segundo Perrenoud (1997) diferenciar é

“romper com a pedagogia magistral – a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – mas é sobretudo uma maneira de pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (p. 20).

Assim, e tendo por base a definição sugerida por Perrenoud (1997), é possível afirmar que o principal objetivo desta prática educativa (diferenciação pedagógica) é evitar que a escola se transforme num sistema de exclusões sucessivas. Por outras palavras, destina-se a fazer reverter a reprodução das desigualdades sociais.

Na perspetiva de Grave-Resendes e Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um” (p. 14), respeitando assim os seus interesses, necessidades e os diferentes estilos de aprendizagem.

Adequar o ensino às características de cada aluno “não é só uma questão de bom senso pedagógico, como também uma questão de respeito à pessoa”

(Jungles, 2011, p. 1). Importa no entanto ressaltar que isto não significa que o professor deva conceber um ensino diferente para cada aluno da turma, mas que ao planificar a sua prática pedagógica tenha em atenção cada um, para que todos tenham oportunidade de aprender. Neste sentido, é importante que se faça uma seleção rigorosa dos métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada um dos alunos, em contexto de grupo-turma. Contudo, é fundamental que se saiba que diferenciação e individualização são dois conceitos distintos. Perrenoud (1999) acrescenta: “não é possível ou mesmo desejável realizar um atendimento individual e personalizado para cada aluno” (p. 17).

Tendo em conta a, cada vez mais frequente, diversidade de alunos (nas aprendizagens, na forma de pensar e de aprender, nas culturas e nos valores) – “a criação de momentos de diferenciação pedagógica torna-se cada vez mais um imperativo pedagógico” (Santos, 2008, p. 1).

Segundo Morgado (2004), a diferenciação pedagógica “é o processo pelo qual os professores procuram o progresso através do currículo, utilizando métodos apropriados para regular e promover as aprendizagens de cada criança numa situação de grupo” (p. 53). É importante não separar os alunos por ‘categorias’, mas educá-los em simultâneo, visando assim usufruir do potencial educativo das suas diferenças. Para tal é crucial que o professor tenha em consideração os diferentes pontos de partida dos alunos, que apresentam, naturalmente, percursos de aprendizagem distintos, permitindo assim que estes atinjam objetivos e competências díspares. Exemplo disto são as listas de verificação que constam nos guiões das tarefas. Para os alunos de 4.º ano elaborei uma lista que foi apresentada em formato de tabela, contudo para os alunos de 2.º e 3.º apresentei a lista em formato de perguntas isoladas, com um quadrado para o ‘sim’ e outro para o ‘não’. A lista em tabela é mais difícil de ser lida e compreendida, pelo que poderia confundir os alunos mais novos, visto que “demasiada informação visual é ruído e perturba a leitura” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 42). Assim, tentei assegurar que todos tivessem contacto com uma lista de verificação que os auxiliasse a rever o texto, embora estas tivessem formatos de apresentação diferentes.

Tendo em conta a importância de compreender os significados de diferenciação e individualização, repare-se nas suas definições, tendo por base

o dicionário. A diferenciação surge como o ato de diferenciar, isto é, estabelecer diferenças entre alguma coisa. Por outro lado, por individualização entende-se o ato de individualizar, ou seja tornar individual/diferente dos outros. Pinto (2007) acrescenta – “a individualização é ajudar cada um a superar as suas dificuldades para o sucesso em termos das aprendizagens” (p. 55).

Segundo Correia (2014) “em termos pedagógicos, a individualização põe a tónica nas características dos indivíduos enquanto a diferenciação coloca a tónica nas tarefas curriculares e na gestão do currículo” (p. 10). Neste sentido, a individualização é uma prática que dá ênfase às diferenças que existem, no seio de uma turma.

De acordo com Pinto (2007) a diferenciação pedagógica é algo que “faz parte dos processos de ensino/aprendizagem à luz do que é aprender e da criação de condições para que ela seja mais efectiva” (p. 63). Para além disso “está no centro da construção pedagógica da sociedade do conhecimento e do direito à educação” (ibidem). A diferenciação apresenta inúmeras vantagens para os alunos visto que, independentemente das suas capacidades, lhes dá a oportunidade de partilhar as aprendizagens essenciais com os restantes colegas, muito embora estas sejam atingidas percorrendo percursos distintos.

No ensino e aprendizagem da escrita, assim como de qualquer outro conteúdo é importante que sejam contemplados os princípios de diferenciação pedagógica, permitindo que todos os alunos realizem as tarefas propostas independentemente das suas capacidades, recorrendo sempre que necessário a materiais didáticos que coloquem os alunos na posição que lhes é mais favorável. É importante recordar que o processo de escrita não é igual para todos o que deve implicar *a priori* uma diferenciação de estratégias nas tarefas propostas pelo professor, o que no ensino e aprendizagem da escrita se poderá traduzir num acompanhamento constante (e diversificado) das produções dos alunos, apoiando-os e incentivando-os a rever e a melhorar os seus escritos. Tendo em conta que o modelo de Scardamalia e Bereiter (1987) permite compreender as diferenças entre os perfis de escritores, este poderá auxiliar o professor a planificar a sua intervenção delineando-a de acordo com o ‘patamar’ em que cada aluno ou grupos de alunos se encontram.

Apesar de ser bastante complexo o processo de ensino e aprendizagem da escrita tendo por base uma perspetiva de diferenciação pedagógica, é

possível concluir ao longo deste capítulo que perante uma turma heterógena esta é provavelmente a melhor forma de atuar.

De acordo com o que foi referido ao longo do presente capítulo, é possível afirmar que a aprendizagem da escrita é uma árdua tarefa. Contudo, através de uma abordagem guiada é possível proporcionar aprendizagens ativas e reflexivas da escrita, sendo que o essencial não é penalizar os alunos em virtude dos seus erros, mas descobrir com eles quais as estratégias que se adequam melhor ao sucesso das suas aprendizagens e é aqui que a diferenciação pedagógica assume especial relevância.

No capítulo seguinte, Capítulo II – Metodologia, será apresentada a forma como decorreu a investigação, explicitando a metodologia que a sustenta, a minha intervenção pedagógica e os procedimentos de recolha e análise de dados.

## Capítulo II- Metodologia

Este capítulo inicia-se com a descrição do contexto no qual desenvolvi a minha investigação, posteriormente apresento as bases metodológicas que sustentam o meu estudo e por fim, faço uma breve descrição das diferentes fases desta investigação, abordando os procedimentos da intervenção pedagógica.

### 1. Contexto Educativo

Esta investigação decorreu durante o período de dez semanas de estágio, no ano letivo 2016/2017, numa turma mista com 2.º, 3.º e 4.º ano, do 1.º ciclo do ensino básico, numa Escola Básica do concelho de Almada, no distrito de Setúbal. A escola situa-se numa zona residencial, o que faz com que a maioria dos alunos se desloque a pé para a escola, muito embora o acesso a transportes públicos seja facilitado, existindo uma paragem de autocarros em frente à escola. Trata-se de um edifício constituído por nove salas de aula, um polivalente, um centro de recursos, uma sala de professores, um refeitório, dez casas de banho e uma arrecadação. O pátio tem um espaço amplo, com zonas verdes, um campo de futebol e beneficia ainda de um acesso direto ao parque infantil da junta de freguesia.

Relativamente aos materiais disponíveis, a escola apresenta algumas carências, nomeadamente no que diz respeito a recursos tecnológicos. Existem na escola um projetor portátil, uma tela, e alguns computadores (apesar de nem todos terem acesso à *internet*). Importa salientar que cada sala de aula tem um computador fixo ligado à rede de internet, embora estes não sejam utilizados pelos alunos. Quanto aos recursos didáticos, existem alguns jogos, livros e materiais de apoio, sobretudo às áreas da matemática e do estudo do meio (particularmente de ciências naturais).

No que concerne à minha prática pedagógica, a minha intervenção decorreu numa turma que continha alunos de 2.º, 3.º e 4.º ano. A turma era constituída por 20 alunos: 14 alunos de 4.º ano, 4 alunos de 3.º e 2 alunos de 2.º. Ao todo existiam 11 raparigas e 9 rapazes. Os alunos que beneficiavam do

apoio de uma professora externa eram 6, todos os de 2.º e 3.º. Estes alunos, por vezes ausentavam-se da sala para trabalharem. A professora de apoio auxiliava e acompanhava os alunos na elaboração de algumas tarefas, habitualmente do manual, previamente definidas pela professora titular. Não havia qualquer aluno sinalizado com necessidades educativas especiais, muito embora estes 6 alunos tivessem um plano de acompanhamento especializado. A turma apresentava alguns problemas de comportamento, revelando muitas dificuldades no cumprimento das regras da sala e da escola. Relativamente aos níveis de aprendizagem, existiam diferenças muito significativas no seio da turma, quer na generalidade do grupo-turma, quer entre os três anos de escolaridade (aspeto previsível, tendo em conta a grande heterogeneidade do grupo), pelo que o aproveitamento da turma é médio-baixo.

Nas duas primeiras semanas de estágio constatei que a turma, com maior incidência nos alunos de 2.º e 3.º ano, apresentava muitas dificuldades na escrita - um léxico pouco variado e pouco elaborado, frequentes erros ortográficos e dificuldades em expressar a sua opinião. Tendo por base estas observações, assim como o meu gosto pela escrita, optei por incidir na revisão textual dos textos de opinião, utilizando duas estratégias diferenciadas – as listas de verificação e o código de correção – considerando que esta intervenção se traduziria em aprendizagens significativas para a turma, isto é, poderia ajudar os alunos a melhorar o seu desempenho na escrita e paralelamente a desenvolverem a sua capacidade de escritores.

## **2. Método de Investigação**

No âmbito da investigação em educação, são conhecidas duas abordagens comumente adotadas – a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa (Afonso, 2005). A abordagem quantitativa baseia-se em critérios definidos *a priori*, no que diz respeito à amostragem e à análise de dados, pelo que utiliza uma categorização lógica e estatística. Por esta razão, esta abordagem é mais utilizada em situações nas quais existe a possibilidade de recolher variáveis assim como fenómenos quantificáveis. Por outro lado, a abordagem qualitativa, adotada nesta investigação, tem por objetivo compreender determinados

acontecimentos em vez da sua quantificação, sendo o seu principal foco o sentido e o significado em vez dos resultados obtidos.

Inerente à prática de um professor está habitualmente o conceito de reflexão, uma vez que este se depara constantemente com diversas questões e problemas que precisam de soluções. Neste sentido, a reflexão assume um papel muito importante na medida em que esta “só emerge quando há um problema real a resolver” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 31). As mesmas autoras acrescentam ainda que “o processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (idem, p. 32). Isto remete-me para a realidade que vivi no contexto de estágio. A minha problemática teve a sua génese na turma de estágio em que intervim, depois de ter aferido que os alunos tinham muitas dificuldades relativamente à expressão escrita. Importa salientar que estas dificuldades eram muito díspares, sobretudo se pensarmos que no seio da turma existiam alunos de três anos de escolaridade diferentes. Tendo por base a problemática identificada – as dificuldades (muito díspares) dos alunos no que diz respeito à expressão escrita – implementei algumas atividades, previamente planificadas, colocando em prática a multitarefa de professora e investigadora.

De facto, foi a minha sede de conhecimento e sobretudo de compreender o significado da experiência vivida no contexto de estágio, que deu origem a esta investigação, que pode ser caracterizada segundo o paradigma interpretativo, revelando assim o interesse do investigador em compreender e analisar a sociedade, não descurando a sua subjetividade e a manutenção do contexto do seu público-alvo (Afonso, 2005). Este estudo é, sobretudo, de natureza qualitativa, visto que recolhi dados qualitativos e posteriormente submeti-os a uma análise interpretativa. Contudo, na fase da análise dos dados, a abordagem não foi apenas qualitativa mas também quantitativa, o que na perspetiva de Bell (1997) é relativamente comum - “há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas” (p. 20).

Este estudo teve um duplo objetivo: desenvolver a expressão escrita dos alunos em textos de opinião, ensinando-lhes estratégias específicas de escrita argumentativa. Assim sendo, esta investigação, caracteriza-se como sendo uma investigação-ação.

“A Investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.”

R. Arends

Segundo Bogdan e Biklen (2013) a investigação é “uma atitude, uma perspectiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades” (p. 292). Para estes autores, a investigação-ação é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (pp. 292-293).

Na senda de outra autora, a investigação ação é “uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes” (Sanches, 2005, p. 4).

Na perspectiva de Sousa e Baptista (2011), a investigação-ação é uma “metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação” (p. 65) que “pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem, a partir das consequências dessas mudanças, permitindo a participação de todos os implicados” (ibidem). Esta metodologia desenvolve-se numa espiral de ciclos que incluem as seguintes fases: ação, observação, planificação e reflexão. Assim,

“a investigação-ação é uma metodologia dinâmica, que funciona como uma espiral de planeamento, ação e procura de factos sobre os resultados das ações tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção” (Sousa & Baptista, 2011, p. 66)

De acordo com Coutinho et al. (2009) o que melhor caracteriza a investigação-ação “é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (p. 362). Coutinho et al. (2009) referem algumas características da investigação-ação: “é participativa e colaborativa, (...) é prática e interventiva, (...) é cíclica, (...) é crítica e autoavaliativa” (pp. 362-363).

À semelhança do que foi afirmado por Sousa e Batista (2011), outros autores referem que “existe um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (Coutinho et al., 2009, p.366). Assim, este processo cíclico dá origem a um novo ciclo que desencadeará novas “espirais de experiências de ação reflexiva” (ibidem).

Tendo em conta que “a conceção de um projeto de investigação não se reduz ao alinhamento dos procedimentos padronizados sugeridos nos manuais de investigação” (Afonso, 2005, p. 62), é importante compreender que este é o “resultado de uma reflexão pessoal orientada por uma curiosidade artesanal capaz de inventar e construir dispositivos de pesquisa” (ibidem).

Na perspetiva de Lewin (1948, citado por Afonso, 2005 (p. 78)) o método da investigação-ação é constituído por três fases: (i) “uma fase de planeamento (reconhecimento ou pesquisa dos factos)”, que corresponde ao primeiro momento da investigação, no qual identifiquei a problemática e planifiquei a minha intervenção, pesquisando e definindo estratégias fundamentadas, (ii) “uma fase de ação”, na qual apliquei os materiais que construí, e (iii) “uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da ação”, na qual procedi à recolha dos dados e à sua análise e interpretação, através dos quais pude refletir sobre a minha intervenção.

A investigação-ação foi a metodologia dominante no meu estudo, por considerar que é aquela que melhor se adequa à temática que seleccionei tendo em conta que investiguei sobre aquilo que acontece na ação, neste caso na sala de aula do contexto de estágio. Enquanto investigadora e construtora da minha ação envolvi-me na causa da minha investigação. A principal razão que me fez escolher esta metodologia foi o facto de esta ser “(...) um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata (...)” (Cohen & Manion, 1989, p. 33). O processo foi controlado através de notas de campo, do preenchimento dos guiões e do inquérito por questionário, com o intuito de recolher dados que posteriormente se pudessem traduzir em modificações e ajustamentos que pudessem inovar e aperfeiçoar o processo em curso.

Com o propósito de dar resposta às minhas questões iniciais passei por várias fases do ciclo de investigação-ação e utilizei várias técnicas de recolha e tratamento de dados.

### 3. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Ultrapassado o momento da identificação da problemática da investigação e após ter sido delineada a minha intervenção, tomei consciência do que seria necessário de forma a recolher toda a informação para este estudo. Nesse sentido foi necessário fazer uma seleção das técnicas de recolha de dados que melhor se adequavam à informação que eu quis recolher e, a partir dessa recolha, elaborei alguns instrumentos. No quadro seguinte (quadro 1), é possível verificar as técnicas e os instrumentos que utilizei para a recolha dos de dados.

<b>Técnicas de recolha de dados</b>	<b>Instrumentos</b>
Observação participante	Notas de campo Registo fotográfico
Análise documental	Documentos escritos
Inquérito por questionário	Guião (questionário preenchido)

Quadro 1 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados

#### 3.1. Observação participante

Segundo Aires (2011), “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (pp. 24-25).

Na senda de outro autor,

“a observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social,

um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem” (Sousa & Baptista, 2011, p. 89).

Assim, neste tipo de observação, o investigador vive as situações e posteriormente faz o registo dos acontecimentos, de acordo com a sua perspetiva. Para tal, na minha prática, foi favorável uma organização tendo por base um conjunto de materiais de registo de dados, como é exemplo uma grelha de observação, que facilitou o processo de registo de informação durante a observação da tarefa de diagnóstico.

Bogdan e Biklen (2013) referem que é necessário que o investigador calcule a quantidade correta de participação e também o modo como deve participar, tendo sempre em mente o estudo a que se propôs elaborar (p. 125).

Esta técnica de observação foi imprescindível ao meu estudo, uma vez que permitiu aferir os estilos de aprendizagem dos alunos, as suas capacidades e competências, a sua motivação e a forma como interagiram em grupo.

Relativamente ao registo de dados, Afonso (2005) refere que os instrumentos de registo incluem os registos escritos, áudio e vídeo, grelhas de observação, notas de campo escritas ou em áudio e relatórios de campo. No decorrer da minha prática pedagógica optei pelo registo fotográfico, pelas notas de campo (sobretudo após as minhas intervenções, registando assim os momentos mais significativos) e pelas grelhas de observação.

O mesmo autor refere ainda que “a observação é uma técnica fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p. 91).

### **3.1.1. Notas de Campo**

Após um período de observação é fundamental fazer um registo escrito dos principais acontecimentos, das interações dos sujeitos assim como a descrição de atividades e conversas. Para tal, as notas de campo são um instrumento de registo privilegiado. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (2013) “são as notas de campo: o registo escrito daquilo que o investigador ouve, vê,

experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Os mesmos autores defendem que “nos estudos de observação participante, todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo” (idem, p.150). Para tal, criei grelhas de registo diário e outras de reflexões semanais que me foram úteis na organização destas notas de campo. Esta técnica pode determinar o “resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante” (idem, p.150).

### **3.1.2. Registo Fotográfico**

Segundo Bogdan e Biklen (2013),

“a utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjunção com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p. 189).

Os mesmos autores referem ainda que as fotografias são importantes ferramentas para chegar a algumas respostas frisando que “a fotografia pode ser uma ferramenta do investigador educacional, mas deve ser entendida como um produto cultural e como uma produtora de cultura” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 191).

Tendo em conta o tema da minha investigação, sobretudo o facto de esta incidir na área do português (produção escrita), foi bastante benéfico fotografar os registos escritos dos alunos, permitindo-me *a posteriori* tomar notas acerca das suas potencialidades e fragilidades, possibilitando a diferenciação das tarefas que propus.

## **3.2. Análise documental**

A análise documental é uma técnica indireta que

“pode desempenhar funções diversas na investigação educativa: apoiar os métodos diretos de recolha de informação, “validar” e contrastar a informação obtida, reconstituir acontecimentos importantes para as pessoas ou grupos sociais em análise, gerar hipóteses, (...)” (Aires, 2011, p. 42).

Esta técnica é muito utilizada na investigação em educação (Bell, 1997) e pode ser definida como “[...] uma operação ou um conjunto de operações [...] que visam representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estudo ulterior, a sua consulta e referência” (Bardin, 1997, p. 45). Na minha investigação, a análise documental incidiu sobretudo nas produções dos alunos, nas notas de campo e nos guiões dos inquiridos por questionário e revelou-se indispensável uma vez que permitiu “completar informações obtidas por outras técnicas” (Sousa & Baptista, 2011, p. 89). Máximo-Esteves (2008) realça a importância da análise das produções dos alunos, afirmando que “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92).

A análise documental foi a técnica mais importante utilizada neste relatório, uma vez que foi através dela que analisei as estruturas linguísticas utilizadas pelos alunos nos seus textos e verifiquei as alterações que efetuaram com o processo de revisão, apercebendo-me das diferenças entre o texto original e o texto revisto de cada aluno.

## **3.3. Inquérito por questionário**

Esta é uma técnica de observação não participante, uma vez que é realizada de forma não presencial, na medida em que “o investigador e o inquirido não interagem” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 138).

Segundo Sousa e Batista (2011), “a aplicação de um questionário permite recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos” (p. 91). Foi com este objetivo que apliquei um questionário (ver apêndice 9), dirigido aos alunos do meu contexto de estágio, com o intuito de perceber e conhecer os efeitos da minha intervenção, bem como a opinião dos alunos face ao trabalho desenvolvido. No que diz respeito à elaboração dos questionários, optei por utilizar um formato misto de respostas, isto é, coloquei perguntas cuja resposta era fechada e outras cuja resposta era aberta.

O objetivo dos inquéritos por questionário é fazer a recolha de informação através das respostas que foram dadas pelos sujeitos inquiridos e posteriormente traduzi-la em dados (Afonso, 2005). De acordo com o mesmo autor, os inquéritos por questionário permitem “cobrir três áreas da recolha da informação”: (i) pode centrar-se naquilo que o inquirido sabe, (ii) naquilo que o inquirido quer ou prefere e ainda (iii) naquilo que o inquirido pensa ou crê (idem, p. 103). O questionário que apliquei insere-se no tipo de informação descrita em (ii) e em (iii). Por outro lado, o tipo de informação descrita em (i) foi recolhida através dos guiões das tarefas (produções dos alunos), pelo que estes instrumentos permitiram obter dados, analisados *a posteriori*, sobre a produção escrita dos alunos.

#### **4. Análise de dados**

Concluída a fase da recolha de dados, surge a fase mais complexa da investigação, na qual se organizam e tratam os dados e as informações recolhidas, com o intuito de dar uma resposta fiável à questão de investigação e compreender se os objetivos foram ou não atingidos.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013) a análise de dados é o “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais” (p. 205).

À medida que fui recolhendo os primeiros dados, desenvolvi uma análise superficial e informal, visto que esta era feita no decorrer da prática pedagógica. Todavia a interpretação destes dados permitiu-me fazer um primeiro diagnóstico que se traduziu posteriormente na reformulação dos guiões de trabalho, na

diferenciação das tarefas propostas, no ajuste das minhas atitudes durante a intervenção, entre outros aspetos fundamentais para o desenvolvimento desta investigação. Neste sentido, Máximo-Esteves (2008) afirma que:

“o ideal será fazer as primeiras interpretações dos dados concomitantemente com a sua recolha [...] uma vez que permite uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos” (p. 103)

Ao fim de cada semana de estágio lia atentamente as notas de campo, assim como as produções dos alunos, com o propósito de fazer “escrutínio dos vários textos com o objetivo de identificar as informações pertinentes neles contidos” (ibidem). Esta primeira leitura permitiu-me redirecionar a minha intervenção, adaptar as estratégias de revisão textual e fundamentalmente perceber quais eram as principais dificuldades da turma na produção escrita.

Para analisar as produções dos alunos (textos de opinião), defini cinco categorias principais: **A** – Tema e tipologia; Coerência e pertinência da informação; **B** - Estrutura e coesão; **C** – Morfologia e sintaxe; **D** – Repertório Vocabular; **E** – Ortografia. Todas as categorias tinham uma pontuação máxima de 20, dada a sua relevância na globalidade do texto produzido. No final, cada aluno poderia ter uma pontuação máxima de 100 pontos. Para além destas categorias, analisei as produções dos alunos de acordo com os elementos da micro e da macroestrutura que os alunos mobilizavam para escrita dos seus textos argumentativos e de acordo com a frequência com que usavam alguns conectores (contrastivos e causais/explicativos).

No quadro seguinte (quadro 2) é possível verificar a técnica assim como os instrumentos que utilizei para a análise de dados.

<b>Técnica de análise de dados</b>	<b>Instrumentos</b>
Análise de conteúdo	Tabelas Gráficos de barras

Quadro 2 - Técnica e instrumentos de análise de dados

De acordo com Bardin, o principal objetivo da análise de conteúdo é “a manipulação de mensagens, para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade” (1997, p. 46). Bardin, ao citar outros autores, refere que “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Henry & Moscovlel, 1968 citados por Bardin, 1997, p.33). Neste sentido, a utilização desta técnica na análise da investigação realizada não poderia ser mais adequada, sobretudo tendo em conta que este estudo abarca uma enorme quantidade de registos escritos, tendo analisado 40 textos de opinião produzidos pelos alunos na fase de diagnóstico e de intervenção, sendo que 20 foram sujeitos a revisão.

A análise de conteúdo permite perceber de forma minuciosa, a informação contida (implícita ou explicitamente) nos documentos a analisar, contudo é imprescindível que essa análise seja feita, com rigor, visando a compreensão do seu significado.

Beneficiando do contributo desta análise para dar resposta à questão de investigação, efetuei várias leituras pormenorizadas das notas de campo fazendo alguns apontamentos.

Importa salientar que a análise das notas de campo assim como das respostas dadas pelos alunos aos inquéritos por questionário permitiram recolher dados significativos que se revelaram fundamentais para comprovar determinadas conclusões, para uma descrição detalhada da forma como foram implementadas as tarefas e para perceber a postura e atitudes dos alunos durante a realização dessas tarefas.

## **5. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção**

Com o propósito de implementar o meu projeto em sala de aula, comecei por observar escrupulosamente, nas duas primeiras semanas de estágio, os textos dos alunos, a partir dos quais depreendi a necessidade e simultaneamente a dificuldade de expressarem a sua opinião por escrito. Percebi também que os alunos não estavam familiarizados com este género de texto (de natureza argumentativa), o que aliás não é surpreendente, uma vez que este não está contemplado no programa. Recorrendo a uma observação detalhada concluí que a maioria dos alunos apesar de terem muitas ideias não as conseguiam organizar tornando assim as suas produções confusas; os textos eram pouco coerentes e os erros ortográficos destacavam-se pela regularidade com que surgiam. Tomando estes fatores como ponto de partida, surgiu o meu projeto com a intenção de trabalhar a escrita de textos de opinião. Importa salientar que a minha intervenção específica incidiu na componente da revisão visto que os resultados da tarefa de diagnóstico evidenciaram várias falhas que se podem justificar pela falta da revisão do texto escrito inicialmente, tarefa fundamental para o aperfeiçoamento das produções escritas, tal como é descrito no ponto 1.2.3. do capítulo I.

Um dos maiores desafios deste projeto foi o facto de ter na mesma turma alunos de níveis de escolaridade diferentes, que evidenciavam bastantes dificuldades, solicitando o apoio constante do adulto. Por esta razão, tornou-se imprescindível atuar tendo por base os princípios da diferenciação pedagógica (capítulo I, ponto 2.), pelo que as tarefas propostas aos alunos dos diferentes anos tinham necessariamente níveis de dificuldade distintos.

No decorrer deste projeto elaborei alguns guiões, cujos objetivos principais eram auxiliar os alunos na escrita de textos de opinião, tornando-os progressivamente melhores escritores. Estes guiões apoiavam explicitamente a aprendizagem de estratégias das diferentes fases do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) e apoiavam a intervenção específica sobre revisão, através das listas de verificação. Para além das listas de verificação, o código de correção foi outra estratégia utilizada para apoiar a revisão dos textos. Propus várias tarefas, sendo elas tarefas de diagnóstico (“Alimentação

Saudável”), de intervenção (“Filmes Preferidos”) e de avaliação final (“A Utilização das Redes Sociais”), todas desenvolvidas individualmente.

A análise envolveu os 20 alunos da turma (14 alunos de 4.º ano, 4 alunos de 3.º ano e 2 alunos de 2.º ano) com níveis de produção escrita muito distintos. Durante a minha intervenção estive mais atenta às produções dos alunos que evidenciavam mais dificuldades na escrita (os dois alunos de 2.º ano e os quatro alunos de 3.º ano), sobretudo pelo número de vezes que estes solicitavam o meu apoio, permitindo-me assim acompanhar passo a passo a construção e redação dos seus textos.

A primeira tarefa diz respeito a um diagnóstico inicial das capacidades dos alunos ao redigirem um texto de opinião e a última corresponde a uma avaliação final. A execução das tarefas ocorreu em três momentos distintos (21 de março, 26 de abril e 16 de maio de 2017), cada uma com um indutor de antecipação do conteúdo.

O guião da primeira tarefa (ver apêndice 4) consistia numa atividade proposta pelo *Guião de Implementação do Novo Programa de Português - Escrita* (2011) cujo objetivo era preparar os alunos para a produção de um texto de opinião. Esta tarefa teve como indutor, tal como é proposto no documento acima referido, um poema de Maria Alberta Menéres. Tendo em conta o carácter diagnóstico desta tarefa, este guião foi aplicado sem distinção aos alunos de 2.º, 3.º e 4.º ano. Terminada a tarefa recolhi os textos e corriji-os de acordo com um código de correção antecipadamente estabelecido com os alunos, no qual o sublinhado significava erros ortográficos, o P significava a necessidade de existir um parágrafo, e o sublinhado ondulado significava frase sem sentido. Para além da correção com este código, no final de cada texto escrevi um *feedback* positivo e individualizado com o objetivo de motivar os alunos para a escrita de textos de opinião, elogiando alguns aspetos do seu texto, desafiando-os para darem continuidade à tarefa de escrita.

Os guiões da segunda e terceira tarefas (guiões diferenciados – ver apêndices 5, 6, 7 e 8) foram elaborados por mim, tendo sido previamente acordado com os alunos quais as temáticas que estes gostariam de abordar, na tentativa de tornar o momento de escrita mais divertido. Esta opção permitiu que os alunos pudessem expressar a sua opinião acerca de um assunto do seu agrado e sobre o qual teriam conhecimento suficiente para redigirem um texto

de carácter argumentativo. Neste sentido foram selecionados dois grandes temas: os gostos cinematográficos dos alunos da turma e a utilização da internet e das redes sociais. Importa salientar que, em virtude da prática pedagógica ser realizada a pares, a minha colega de estágio estava também a desenvolver o seu projeto de investigação (na área da matemática), pelo que trabalhamos em conjunto a temática dos gostos cinematográficos dos alunos da turma. No âmbito do projeto da minha colega os alunos elaboraram um gráfico de barras que indicava os seus filmes preferidos. Este suporte foi então o ponto de partida para a segunda tarefa que propus, sendo simultaneamente uma atividade curricular integradora. Assim, e tendo por base o filme que cada um havia selecionado, solicitei aos alunos que escrevessem um texto imaginando que tinham que convencer outras pessoas a verem o seu filme preferido. Os alunos foram convidados a dar a sua opinião sobre a sua preferência cinematográfica, tendo por base um esquema que preencheram com algumas informações acerca do filme. Antecipando a escrita dos textos, partilhei com os alunos um recurso que fazia parte do manual do professor sobre o texto argumentativo (ver anexo 1), a partir do qual lhes dei a conhecer um exemplo de um texto desta natureza destacando as partes fulcrais que devem fazer parte do mesmo (apresentação do assunto, enunciação e justificação do ponto de vista, argumentos, contra-argumentos e uma conclusão).

A terceira (e última) tarefa esteve subjacente à temática da utilização das redes sociais, tal como havia sido escolhido pelos alunos. Nesta tarefa os indutores foram cartazes e tiras de banda desenhada (ver anexos 2 e 3) que alertavam para os cuidados a ter quando se utiliza a internet e sobretudo as redes sociais. Após a visualização, em grande grupo, dos cartazes e das tiras de banda desenhada, registei no quadro algumas das conclusões e interpretações dos alunos. Seguidamente solicitei aos alunos que imaginassem que tinham que explicar a um amigo aquilo que pensavam sobre a utilização das redes sociais, escrevendo um texto no qual dessem a sua opinião sobre a temática. Enquanto os alunos faziam esta última tarefa, de avaliação final, circulei pela sala com a finalidade de tentar perceber as principais dificuldades com que os alunos se estavam a deparar, uma vez que os tinha avisado previamente que nesta tarefa não iria explicar mais nada, para além da explicação inicial aquando da entrega do guião. À semelhança do que tinha acontecido com a tarefa anterior, também

nesta elaborei guiões diferentes, um para os alunos de 2.º e 3.º ano e outro para os alunos de 4.º ano, de acordo com as suas capacidades. Muito embora houvesse na mesma turma três grupos de níveis distintos, apenas realizei dois guiões para cada tarefa (um para 2.º e 3.º ano e outro para o 4.º ano) tendo em conta que as dificuldades dos alunos do 2.º e 3.º ano eram muito semelhantes, pelo que poderia ser aplicado o mesmo guião e um outro para os alunos de 4.º ano. O reduzido período de prática pedagógica limitou muito a minha intervenção bem como a possibilidade de propor tarefas mais ricas e mais adaptadas às capacidades e dificuldades dos alunos da turma.

Note-se que para a realização de cada uma das tarefas era entregue a cada aluno um guião. Seguidamente, lia o guião da tarefa em grande grupo, (primeiro para os alunos de 4.º ano, que representavam a maioria da turma), esclarecendo apenas dúvidas relativas à não compreensão das questões. Repetia o procedimento para os alunos de 2.º e 3.º ano, uma vez que os guiões eram diferentes dos dos colegas de 4.º e, por isso, necessitavam de uma orientação distinta. Após este momento da leitura coletiva do guião, os alunos começavam a fazer a tarefa. Os dois últimos guiões das duas últimas tarefas eram semelhantes quanto à sua estrutura e tinham um nível de dificuldade idêntico, sendo que em ambos era pedido aos alunos que elaborassem um texto (rascunho), posteriormente tinham uma lista de verificação que os auxiliava a fazer a revisão do texto redigido e por fim era-lhes solicitado que reescrevessem o texto fazendo as alterações que considerassem necessárias, de acordo com o que haviam indicado na lista de verificação. Desta forma, procurei garantir, tanto quanto possível, a comparabilidade das tarefas.

Relativamente à constituição dos guiões das tarefas, os itens foram pensados com o intuito de ajudar os alunos a desenvolver as suas competências de escrita de textos de opinião, lembrando-os de alguns aspetos fundamentais tais como a atribuição de um título ao texto, a defesa da sua opinião, a apresentação de argumentos e contra-argumentos, a utilização de um léxico variado, a verificação dos erros ortográficos, entre outros aspetos. Outro dos itens – o preenchimento das listas de verificação – que consta nos guiões teve como objetivo principal auxiliar os alunos no processo de revisão do seu texto. A maioria das questões colocadas na lista de verificação exigia que o escritor voltasse a ler o seu texto, evitando que respondesse com base nas informações

retiradas da primeira leitura ou com base naquilo que se lembrava do momento em que estava a escrever o seu texto. Tendo por base o que os alunos assinalaram na referida lista, era-lhes pedido que corrigissem no rascunho aquilo que os alunos achassem que poderia melhorar o seu texto, passando posteriormente o texto a limpo, nas linhas destinadas a esse efeito, presentes na última página do guião de cada tarefa.

No fim da minha intervenção no contexto de estágio, optei por entregar aos alunos um questionário individual de reflexão sobre as tarefas e as aprendizagens (ver apêndice 9), com o objetivo de conhecer e compreender a sua perspetiva face ao trabalho desenvolvido.

Tendo explicitado ao longo do presente capítulo as bases metodológicas que sustentam a investigação e tendo dado a conhecer os procedimentos que delinearão a minha intervenção surge no capítulo seguinte, Capítulo III – Apresentação e análise de resultados, a análise dos resultados obtidos antes, durante e após a intervenção.

## Capítulo III – Apresentação e análise de resultados

O presente capítulo é dedicado à apresentação e análise dos resultados obtidos antes, durante e após a minha intervenção. Por esta razão, este capítulo encontra-se subdividido nas seguintes secções: fase de diagnóstico, fase de intervenção e fase final, nas quais são apresentadas e descritas as estratégias e as tarefas realizadas pelos alunos no âmbito desta investigação, bem como as suas produções textuais.

Seguidamente, surge uma breve referência ao modo como os alunos evoluíram, apresentando uma comparação entre a primeira e a última tarefa e, por fim, dá-se a conhecer a perspectiva dos alunos sobre o trabalho desenvolvido.

### 1. Fase de diagnóstico

A primeira tarefa realizada foi, à semelhança do que referi no capítulo anterior, uma tarefa de diagnóstico, que teve como principal objetivo aferir as capacidades dos alunos de redigirem um texto de opinião. Interessava-me verificar quais os elementos da micro e da macroestrutura que os alunos mobilizavam para escrita dos seus textos argumentativos, qual a frequência com que usavam alguns conectores (contrastivos e causais/explicativos) e principalmente conhecer as suas competências nos seguintes parâmetros: **A** – Tema e tipologia; Coerência e pertinência da informação; **B** - Estrutura e coesão; **C** – Morfologia e sintaxe; **D** – Repertório Vocabular e **E** – Ortografia.

#### 1.1. Tarefa 1 - “Alimentação Saudável”

O guião desta tarefa consistia numa atividade proposta no *Guião de Implementação do Novo Programa de Português - Escrita* (2011) cujo objetivo era preparar os alunos para a produção de um texto de opinião. A tarefa proposta teve início com a leitura e análise coletiva de um poema de Maria Alberta

Menéres, na qual apoiei a identificação das ideias essenciais. Nesta fase, alertei os alunos para o facto de o poema apresentar duas partes distintas: a primeira parte constituída pelas três primeiras quadras e a segunda parte constituída pelas três últimas quadras. Tendo por base o poema como indutor, os alunos teceram alguns comentários, dizendo o que pensavam sobre o tema do poema (a alimentação) e sobre as ações do “menino quadrado”. Assim, a interação com a competência da leitura auxiliou os alunos a expressarem as suas opiniões. Após a análise do poema, os alunos conseguiram relacionar o universo poético com a realidade concreta, mais especificamente com os bons hábitos alimentares.

Considerando o carácter diagnóstico desta tarefa, este guião foi aplicado sem distinção a todos os alunos (2.º, 3.º e 4.º ano). Atendendo às faixas etárias dos envolvidos, as suas produções foram muito simples. Antecipando a resolução da tarefa, expliquei aos alunos que teriam de responder a algumas questões de interpretação relacionadas com o poema e que, quando terminassem, iriam redigir um texto expressando a sua opinião acerca dos hábitos alimentares, sendo este último o meu foco nesta investigação e por isso apenas o texto produzido foi objeto de análise. Disse aos alunos que não iria esclarecer dúvidas sobre o guião da tarefa, uma vez que me interessava saber como é que eles redigiam um texto argumentativo sem ajuda alguma. Fi-lo por considerar que a minha ajuda iria influenciar, de alguma forma, o texto que estavam a produzir, colocando em causa a gestão do seu processo de textualização, o que necessariamente comprometeria a análise dos dados. Seguidamente, os alunos iniciaram a resolução do guião.

Terminada a tarefa, recolhi todos os textos e entreguei-os posteriormente com um código de correção (já referido no ponto 5 do capítulo II) e com um comentário (feedback) diferente relativamente ao texto que cada um produzira.

Para analisar os desempenhos globais da turma na elaboração do texto de opinião na fase de diagnóstico, utilizei os critérios de classificação fornecidos pelo IAVE. O gráfico seguinte ilustra os desempenhos da turma, de acordo com os cinco parâmetros considerados.

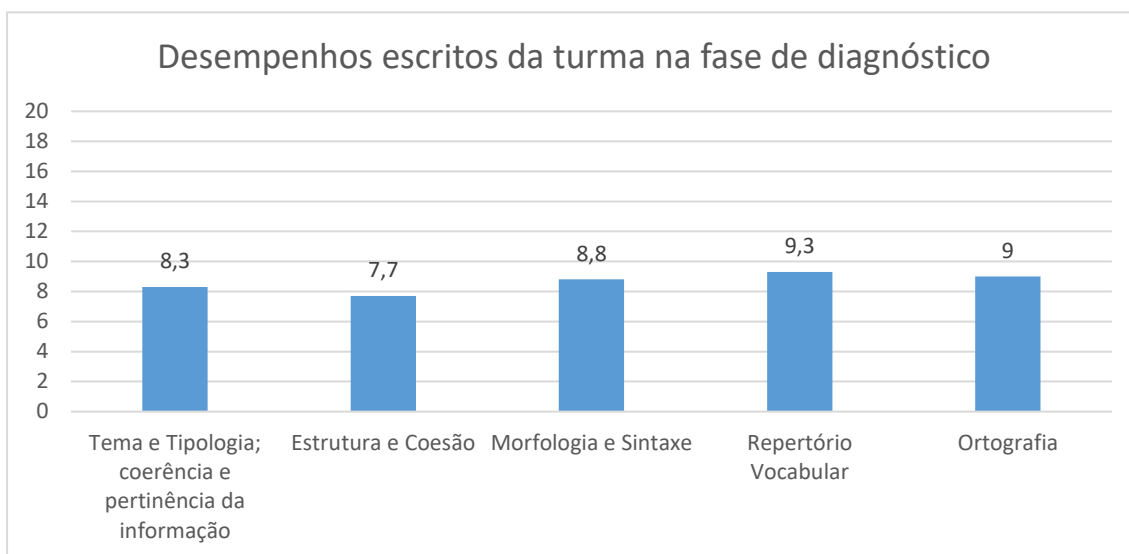


Gráfico 1 - Desempenhos da turma na tarefa de diagnóstico

Como se pode ler no gráfico anterior, a turma revelou maiores dificuldades ao nível do parâmetro estrutura e coesão, visto que apresentou textos sem estruturação aparente, com poucas frases, algumas muito curtas e outras excessivamente longas e recorreu a processos de articulação interfrásica pouco variados e muito elementares sem que se verificasse a utilização frequente de conectores diversificados (contrastivos e/ou causais/explicativos). Os textos produzidos pelos alunos nesta fase da investigação estavam organizados de forma rudimentar, com repetições e com lacunas geradoras de ruturas de coesão.

Relativamente ao primeiro parâmetro – tema e tipologia; coerência e pertinência da informação –, importa salientar que os alunos nem sempre cumpriram a instrução quanto ao tema e ao tipo de texto, redigindo textos que apenas respeitavam parcialmente os tópicos dados, com um discurso pouco coerente e com informação confusa.

No que concerne ao terceiro parâmetro – morfologia e sintaxe –, verifiquei que os alunos recorreram a um leque limitado de estruturas sintáticas, apresentando por vezes incorreções nos processos de conexão intrafrásica, que afetaram a inteligibilidade do texto. Estes aspetos verificaram-se com mais frequência nos textos produzidos pelos alunos de 2.º e 3.º ano.

No quarto parâmetro – repertório vocabular –, destaco o facto de os alunos, na sua globalidade, utilizarem um vocabulário restrito e redundante.

Já no último parâmetro – ortografia –, importa referir que os alunos escreveram com alguns erros ortográficos, sendo que os alunos de 2.º e 3.º ano se destacaram pelo elevado número de erros ortográficos quando comparados com os colegas de 4.º ano.

Dado o facto de esta turma ter grupos de nível (2.º, 3.º e 4.º ano), é importante conhecer os desempenhos escritos dos alunos dos diferentes anos de escolaridade, para melhor compreender as capacidades precoces de argumentação escrita. Neste sentido, o gráfico 2 ilustra os desempenhos dos alunos, por níveis de ensino, na presente tarefa.

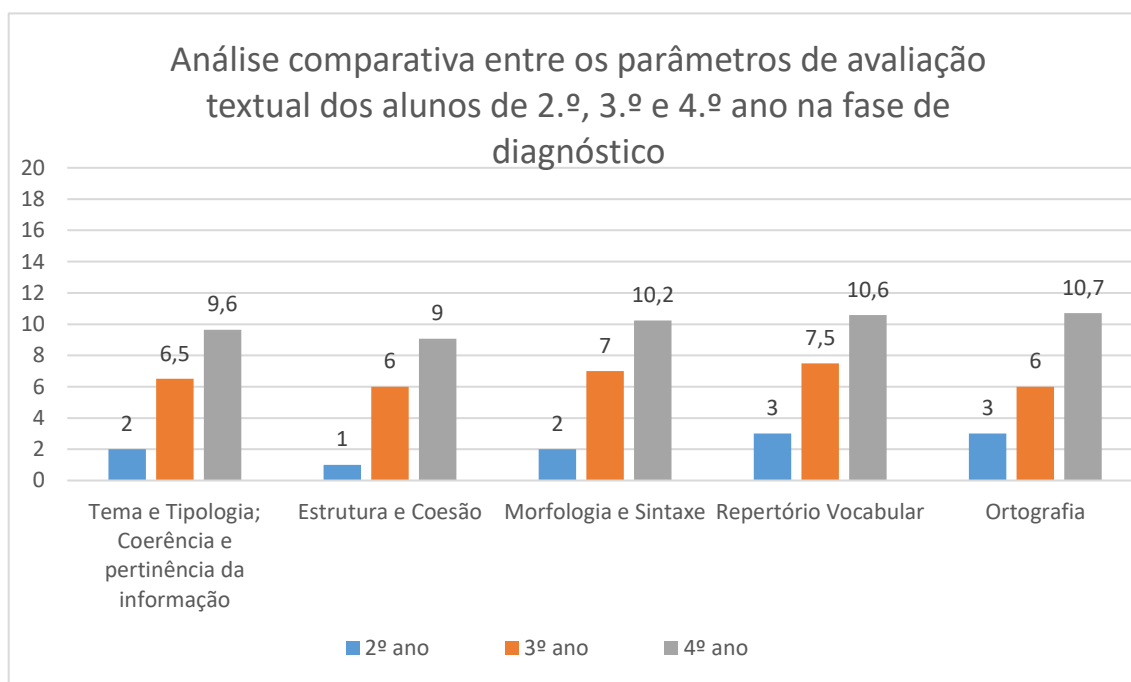


Gráfico 2 - Desempenhos dos alunos de 2.º, 3.º e 4.º ano na tarefa de diagnóstico

Analisando o gráfico 2, verifica-se que as capacidades evidenciadas pelos alunos de 2.º ano são marcadamente inferiores às dos alunos de 3.º e 4.º ano, o que é coincidente com as conclusões de Brassart (1990), Costa (2016) e de Leal e Morais (2006). Constata-se que, à medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, as suas capacidades de escrita argumentativa são cada vez

maiores. Curiosamente, as capacidades dos alunos de 3.º ano assemelham-se mais às capacidades dos alunos de 4.º ano do que às dos alunos de 2.º ano.

Com o objetivo de caracterizar a escrita argumentativa destes alunos (desde a fase de diagnóstico até à fase final), tive em consideração não só os elementos da microestrutura textual, mas principalmente os elementos da macroestrutura.

### 1.1.1. Análise de aspetos da macroestrutura

Para a análise da macroestrutura, considerei os seguintes tópicos, comuns a outras investigações sobre escrita argumentativa em contexto escolar (Brassart, 1990; Leal e Morais, 2006): enunciação clara de um ponto de vista, justificação do ponto de vista, quantidade de argumentos, quantidade de contra-argumentos e formulação de uma conclusão.

Relativamente ao primeiro tópico analisado, a enunciação clara de um ponto de vista, em quase todos os textos (num total de 20) surge de forma clara uma tomada de posição. No entanto, a fórmula de abertura que os alunos utilizam frequentemente não é a adequada para dar início a um texto de opinião. Em 15 dos 19 textos com uma enunciação clara do ponto de vista, os alunos iniciam o texto por “Na minha opinião”, como se pode verificar na figura 4.

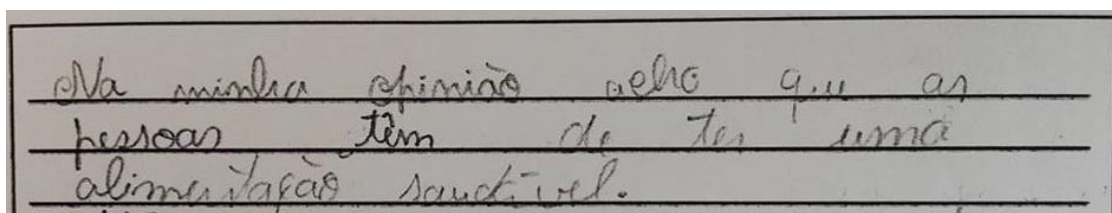


Figura 4 - Abertura de um texto de opinião na tarefa de diagnóstico (aluno de 4.º ano)

Os alunos apresentam um “formato de abertura de texto de opinião típico de um pedido de opinião em contexto de pergunta-resposta” (Costa A. L., 2016, p. 187). Tal situação é compreensível tendo em conta o tipo de tarefas escolares de escrita que são habitualmente propostas aos alunos, não lhes possibilitando momentos de escrita dedicados à partilha de opiniões, impedindo assim que sejam fomentadas as suas capacidades de se posicionarem face a uma situação

controversa. De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), cabe à escola a responsabilidade de inovar nas propostas que faz aos alunos:

“A escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (p. 7).

É portanto uma obrigação da escola adaptar-se às constantes mudanças e proporcionar momentos de aprendizagem e de desenvolvimento de competências que vão ao encontro das expectativas e dos interesses dos alunos, assim como das exigências do mundo exterior, como as capacidades de argumentar por escrito.

Quanto à justificação do ponto de vista, importa salientar que mais de metade dos alunos apresentou uma justificação, ainda que muito simples, como se pode verificar na figura 5: “porque se nós tivermos uma alimentação saudável quando formos crianças é melhor quando formos mais velhos sermos saudáveis”.

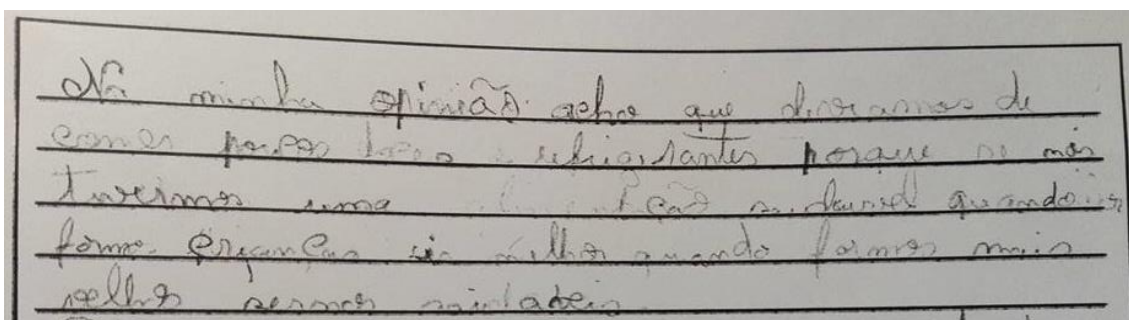


Figura 5 - Justificação de um ponto de vista na tarefa de diagnóstico (aluno de 3.º ano)

Naturalmente relacionada com a justificação do ponto de vista, surge a presença e quantidade de argumentos. No que diz respeito a este tópico, de entre o total dos 20 textos, 14 incluem argumentos, o que permite perceber que

a maioria dos alunos é capaz de apresentar razões para defender o ponto de vista que enunciou. Na maioria dos textos, encontra-se apenas um argumento e estão normalmente formulados de forma simples, espelhando razões da experiência pessoal ou de conhecimento geral, tal como consta na figura 6:

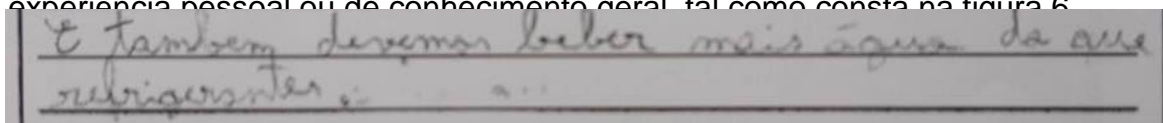


Figura 6 - Apresentação de um argumento na tarefa de diagnóstico (aluno de 4.º ano)

Quanto à presença de contra-argumentos, importa salientar a existência de 5 textos, num total de 20, que apresentam contra-argumentos, sendo que em apenas um é possível verificar “uma estratégia incipiente de dupla orientação argumentativa” (Costa A. L., 2016, p. 188), apresentando por isso razões favoráveis e desfavoráveis ao ponto de vista, como se pode verificar na figura 7: “Por um lado os doces podem ser deliciosos e com um sabor magnificos mas por outro deixa os dentes cheios de baqueterias os dentes podres”.

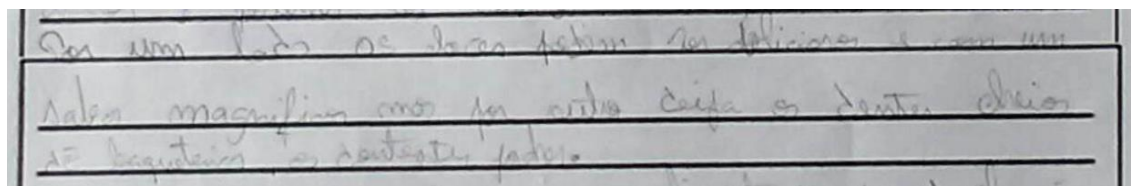


Figura 7 - Apresentação de um contra-argumento na tarefa de diagnóstico (aluno de 4.º ano)

Para formular este contra-argumento, tal como constará em 1.1.2., foi necessário o recurso a conectores contrastivos, como o «mas», o que implica algum domínio da capacidade argumentativa.

No que diz respeito ao último tópico analisado - a formulação de uma conclusão – e tendo por base a análise efetuada, apenas metade dos textos apresentam uma conclusão, sendo evidentes as dificuldades dos alunos em apresentar uma ideia conclusiva do ponto de vista enunciado. Uma vez mais, tal facto coincide com as características descritas noutros estudos centrados no desenvolvimento da escrita argumentativa (Brassart, 1990; Costa, 2016; Leal e Morais, 2006).

No quadro 3, apresentam-se os resultados da análise dos elementos da macroestrutura dos 20 textos de opinião. Seguem-se posteriormente outros três

quadros (4, 5 e 6), que apresentam sinteticamente os mesmos resultados, embora divididos por anos de escolaridade, permitindo uma análise mais microscópica da emergência da escrita argumentativa.

<b>Estrutura Textual</b>	<b>Total em 20 textos</b>	<b>Porcentagem</b>
Enunciação clara de um ponto de vista	19	95%
Justificação do ponto de vista	13	65%
Quantidade de argumentos	14	70%
Quantidade de contra-argumentos	5	25%
Formulação de uma conclusão	10	50%

Quadro 3 - Elementos da macroestrutura na tarefa de diagnóstico (textos da totalidade de alunos da turma)

Ao analisar o quadro anterior pode fazer-se uma leitura positiva da análise macroestrutural dos textos dos alunos na fase de diagnóstico, contudo é importante lembrar que, na presente tarefa a turma apresentou resultados globais negativos, isto porque para análise geral dos desempenhos da turma foram considerados vários parâmetros (tema e tipologia; coerência e pertinência da informação; estrutura e coesão; morfologia e sintaxe; repertório vocabular e ortografia) e não apenas alguns indicadores como acontece no quadro 3.

De acordo com uma das conclusões a que chegaram Leal e Morais (2006) e que mais tarde veio a ser confirmada por Costa (2016), algumas das competências de escrita argumentativa podem variar de aluno para aluno. Vejamos portanto a análise dos elementos da macroestrutura por anos de escolaridade.

Estrutura Textual	Total em 2 textos	Percentagem
Enunciação clara de um ponto de vista	2	100%
Justificação do ponto de vista	0	0%
Quantidade de argumentos	0	0%
Quantidade de contra-argumentos	0	0%
Formulação de uma conclusão	2	100%

Quadro 4 - Elementos da macroestrutura na tarefa de diagnóstico (textos de alunos de 2.º ano)

Segundo o quadro anterior, é possível concluir que os alunos de 2.º ano, pouco expostos ao ensino formal da escrita, revelaram muitas dificuldades na resolução desta tarefa. Em ambas as situações, os alunos apenas apresentaram o seu ponto de vista e uma conclusão. Tal situação não é surpreendente, uma vez que estes alunos se situavam numa fase pré-compositiva da escrita, estando por isso a estrear-se na estruturação de unidades linguísticas em texto, como se pode verificar na figura 8.

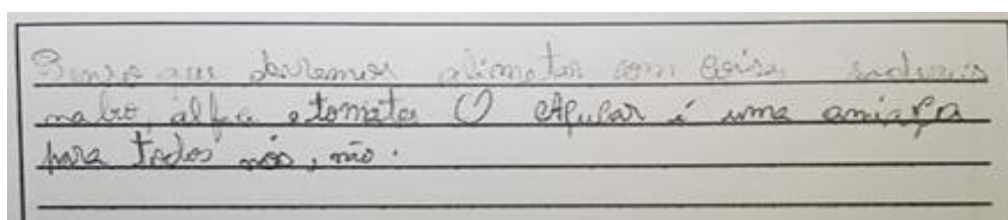


Figura 8 - Texto de um aluno de 2.º ano na tarefa de diagnóstico

Comparativamente com os alunos de 2.º ano, os de 3.º já conseguiram, naturalmente, apresentar textos mais elaborados e mais consistentes, como se pode perceber através do quadro 5. Num total de 4 textos, apenas 1 não possui qualquer argumento, deixando transparecer a ideia de que, à medida que os

alunos vão tendo um contacto mais frequente com o ensino formal da escrita, ficam mais habilitados para a escrita argumentativa. Os alunos de 3.º ano têm acesso a estruturas linguísticas mais complexas do que os alunos de anos anteriores, o que lhes permite assim produzir textos mais coesos. A existência de apenas 1 texto, num total de 4, que apresenta contra-argumentos evidencia a dificuldade dos alunos em apresentar vantagens e desvantagens dos pontos de vista em conflito.

Estrutura Textual	Total em 4 textos	Percentagem
Enunciação clara de um ponto de vista	3	75%
Justificação do ponto de vista	2	50%
Quantidade de argumentos	3	75%
Quantidade de contra-argumentos	1	25%
Formulação de uma conclusão	2	50%

Quadro 5 - Elementos da macroestrutura na tarefa de diagnóstico (textos de alunos de 3.º ano)

Importa ainda referir que 1 dos 4 textos de 3.º ano não respeitou nenhum dos parâmetros considerados para a análise da macroestrutura, tal como se pode ver na figura 9 – “E Na minha opinião acho que o homem antes de comer considero que é melhor não comer doces e chocolates e se comerem gorduras. Doces gelados todos os dias se for no verão valai que vai se for inverno outono não”.

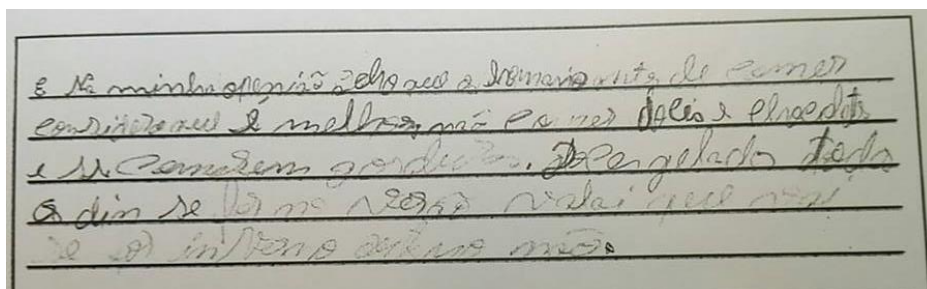


Figura 9 - Texto de um aluno de 3.º ano na tarefa de diagnóstico

O quadro seguinte (quadro 6) ilustra o resultado da análise dos elementos da macroestrutura dos textos dos alunos de 4.º ano.

<b>Estrutura Textual</b>	<b>Total em 14 textos</b>	<b>Percentagem</b>
Enunciação clara de um ponto de vista	14	100%
Justificação do ponto de vista	11	79%
Quantidade de argumentos	11	79%
Quantidade de contra-argumentos	4	29%
Formulação de uma conclusão	7	50%

Quadro 6 - Elementos da macroestrutura na tarefa de diagnóstico (textos de alunos de 4.º ano)

Todos os textos produzidos pelos alunos de 4.º ano tinham uma enunciação clara do ponto de vista. Entre um total de 14 textos, apenas 3 não possuíam justificação do ponto de vista, nem argumentos. Tal situação poderá dever-se ao facto de esses 3 textos serem de alunos de 4.º ano que evidenciavam mais dificuldades. Uma vez mais, o tópico da enunciação de contra-argumentos surge com valores bastante reduzidos, parecendo ser comum aos três anos de escolaridade a dificuldade em contra-argumentar. Apenas metade dos alunos foi capaz de formular uma conclusão, possivelmente por terem evidenciado uma maior preocupação com a justificação do ponto de vista assim como com a apresentação de argumentos, descurando um dos mais importantes tópicos de um texto – a ideia conclusiva. Além disso, estes resultados estão em consonância com os estudos referidos sobre argumentação escrita no 1.º ciclo. A figura 10 apresenta um texto que ilustra a dificuldade geral em apresentar contra-argumentos (a ideia de «isto tudo dá-nos consequências

físicas e psicológicas» não é aprofundada) e a dificuldade em estruturar uma conclusão, neste caso inexistente.

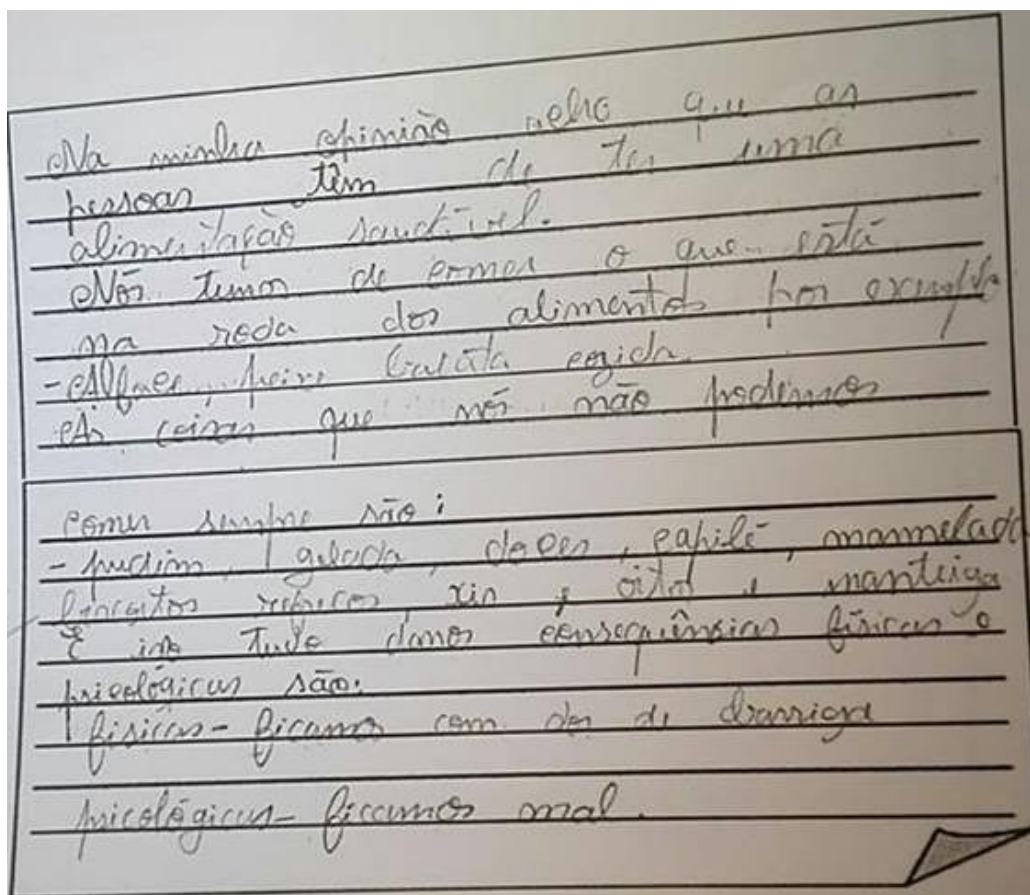


Figura 10 - Texto de um aluno de 4.º ano na tarefa de diagnóstico

### 1.1.2. Análise de aspetos da microestrutura

Para a análise da microestrutura, considerei as conexões que os alunos utilizam para expressar nexos contrastivos e causais/explicativos, frequentemente associados a textos argumentativos. De acordo com a análise efetuada, é possível perceber que os conectores mais usados nesta primeira tarefa são os mesmos que se usam, desde cedo, na oralidade. De facto, o mais frequente é o conector «e», como se pode verificar no gráfico 3.

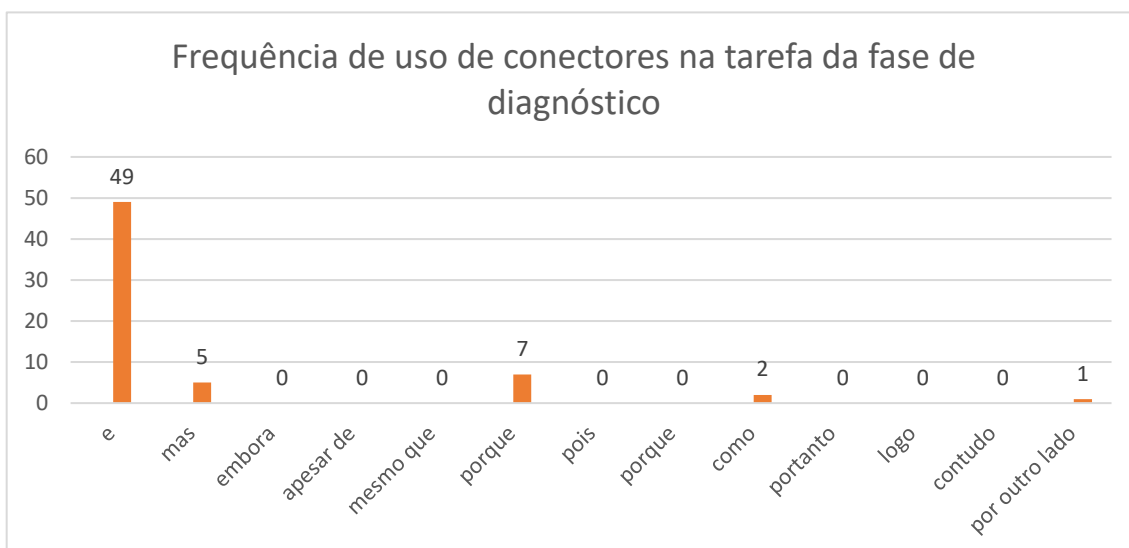


Gráfico 3 – Ocorrência de conectores argumentativos na tarefa de diagnóstico

Com base no gráfico anterior, é possível perceber que os alunos apenas recorreram ao uso de cinco conectores: «e», «mas», «porque», «como» e «por outro lado». No total dos 20 textos analisados, registaram-se 49 ocorrências do conector «e». O foco neste conector justifica-se por ser o mais frequente e repetitivo, embora não tenha distinguido os vários valores que o «e» assume, que podem inclusivamente ser causais ou contrastivos, além de aditivos. Naturalmente, o valor aditivo primário é o mais recorrente. Importa também salientar que o maior número de ocorrências deste conector se verificou nos textos dos alunos de 2.º e 3.º ano, coincidente com o facto de estes alunos se encontrarem na fase inicial da escrita compositiva, estando por isso, a iniciarem-se na ligação de frases, razão pela qual utilizam muitas vezes «e». A figura 11 apresenta um texto de um aluno de 3.º ano que ilustra a frequente utilização deste conector.

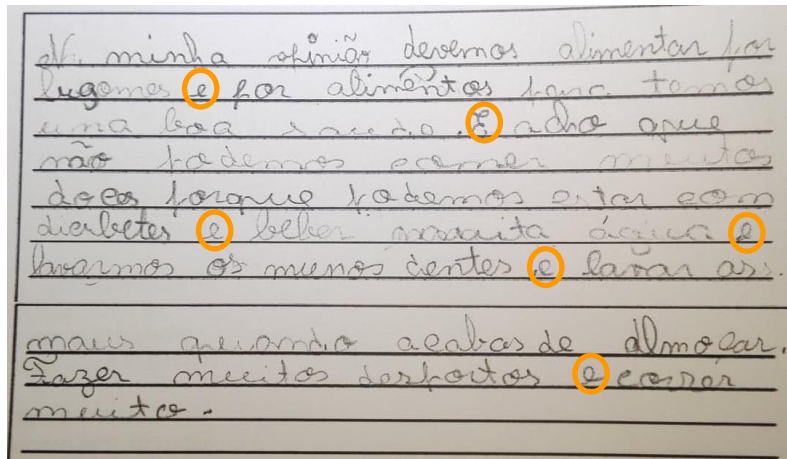


Figura 11 - Ocorrências do conector «e» na tarefa de diagnóstico

Embora tenha sido utilizado com menos frequência comparativamente ao conector «e», o «mas» surgiu cinco vezes nos textos dos alunos que participaram nesta investigação. A introdução deste conector implica frequentemente saber estabelecer uma relação de oposição entre duas orações, o que nem sempre é fácil para alunos que estão a iniciar o processo de aprendizagem da escrita. O facto de os textos produzidos serem textos de carácter argumentativo promove a utilização deste conector adversativo, uma vez que pressupõe que os alunos exponham o seu ponto de vista apresentando argumentos e contra-argumentos, deixando assim a possibilidade de exprimirem ideias opostas através do «mas». Muito embora existam outros conectores, como o «embora», «apesar de» e «por outro lado», o «mas» é aquele que está disponível mais cedo no vocabulário das crianças, e no seu conhecimento sintático implícito, e conseqüentemente é aquele que surge com mais frequência nas suas produções escritas. Note-se que na tarefa de diagnóstico o «mas» foi o único conector conjuncional contrastivo utilizado, como se pode verificar no gráfico 4.

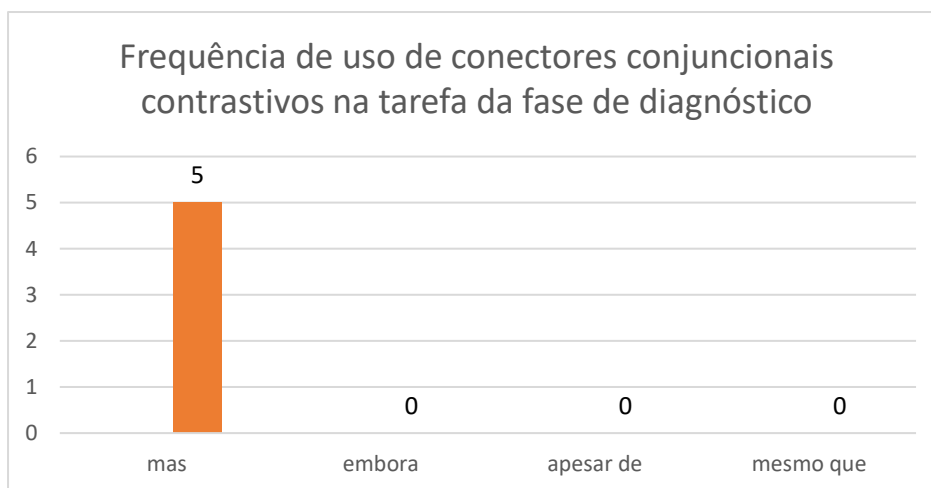


Gráfico 4 - Ocorrência de conectores conjuncionais contrastivos na tarefa de diagnóstico

O conector «porque» foi o segundo conector mais utilizado, contudo registaram-se apenas sete ocorrências. Nos textos que se produziram nesta tarefa de diagnóstico, verifiquei que os alunos não estavam preocupados em justificar as suas ideias, o que explica as poucas ocorrências deste conector.

Já o conector «como» com valor causal foi utilizado apenas duas vezes, enquanto o conector «por um lado...por outro lado» foi utilizado unicamente uma vez. Este último, surgiu num texto de um aluno de 4.º ano. A figura 12 ilustra esta situação – “Por um lado os doces podem ser deliciosos e com um sabor magnificos mas por outro deija os dentes cheios de baqueterias, os dentestes podres.”.

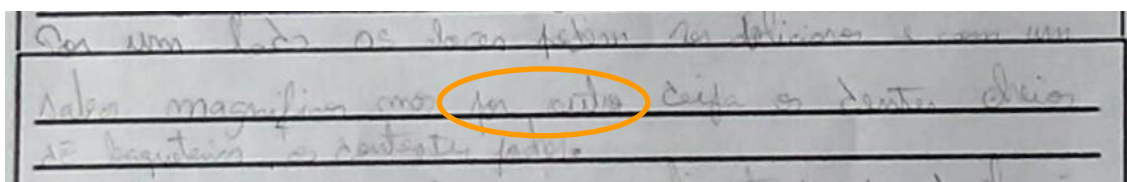


Figura 12 - Utilização do conector «por outro lado» na tarefa de diagnóstico

## 1.2. Síntese dos resultados

Após a análise desta tarefa de diagnóstico, é possível concluir que os alunos evidenciaram bastantes dificuldades em expressarem por escrito a sua

opinião, contudo importa salientar que esta foi a primeira vez que os alunos escreveram um texto de opinião. Os alunos de 4.º ano obtiveram melhores resultados do que os alunos de 2.º e 3.º ano, tal como seria de esperar, tendo em conta os diferentes níveis de ensino e de desenvolvimento. Os alunos obtiveram melhores resultados no parâmetro «repertório vocabular», o que indica que recorriam a um leque relativamente variado de vocabulário, contudo nem sempre o aplicavam de forma correta.

O parâmetro que evidenciou maiores dificuldades e consequentes piores resultados foi o da «estrutura e coesão». Tal aspeto não foi surpreendente visto que, tal como já foi referido anteriormente, foi a primeira vez que os alunos contactaram com este tipo de texto, até mesmo os alunos de 4.º ano. Os textos analisados apresentavam uma estrutura debilitada, com poucos argumentos (a maioria sem estarem justificados) e apenas metade apresentava uma ideia conclusiva. Alguns alunos escreveram o seu texto sem se preocuparem com o sentido do mesmo, repetindo ideias que já tinham referido. Este aspeto verificou-se com mais frequência nos textos dos alunos de 2.º e 3.º ano, embora se tenham registado também várias ocorrências no 4.º ano.

Ao longo da realização desta tarefa, constatei que os alunos não voltaram a ler o que escreveram, o que pode justificar a elevada quantidade de erros ortográficos e de pontuação, a repetição de ideias e em muitos casos a ausência de uma conclusão. Esta observação justifica a intervenção didática com estratégias de revisão.

A estratégia do código de correção não teve o resultado esperado. A maioria dos alunos, quando recebeu os seus textos com o código de correção, não leram novamente o que escreveram nem pensaram em formas diferentes de escrever o mesmo. No entanto, verifiquei que os alunos leram o *feedback* que escrevi relativamente ao seu texto evidenciando algum agrado, através de expressões como “Fixe! A professora disse que eu estou num bom caminho...”. Contudo, esta estratégia também falhou, o que se poderá dever ao facto de eu não ter dado tempo suficiente aos alunos para que eles percebessem que seria vantajoso optar, por exemplo, pela estratégia do código de correção. Refletindo posteriormente sobre este facto, surgiu-me a ideia de recorrer às listas de verificação, enquanto estratégia de revisão textual, no sentido de auxiliar os

alunos a melhorarem os seus textos, tendo sido esta uma aposta que implementei na tarefa seguinte.

## **2. Fase de intervenção**

A segunda tarefa realizada teve como principal objetivo perceber se a planificação e a revisão do texto ajudavam os alunos a melhorarem a sua produção final. Nesta fase interessava-me verificar se os alunos mobilizavam para o “rascunho” (o seu primeiro texto após a planificação) as informações que tinham registado durante a planificação e se havia alterações significativas com a revisão do texto, isto é, se os alunos melhoravam e completavam alguns aspetos críticos do seu primeiro texto – “rascunho” – quando redigiam o texto final. Para além destes aspetos, e à semelhança do que aconteceu na tarefa anterior, interessava-me verificar quais os elementos da micro e da macroestrutura que os alunos mobilizavam para escrita dos seus textos argumentativos e qual a frequência com que usavam alguns conectores (contrastivos e causais/explicativos). Importa salientar que nesta fase os textos dos alunos não foram alvo de uma análise global, uma vez que o foco era mais específico que na fase de diagnóstico.

### **2.1. Tarefa 2 - “Filmes Preferidos”**

Para a realização desta tarefa, elaborei dois guiões diferenciados, um para os alunos de 2.º e 3.º ano (ver apêndice 5) e outro para os alunos de 4.º ano (ver apêndice 6), de acordo com as suas capacidades. Estes guiões foram elaborados com o intuito de ajudar os alunos a escrever textos argumentativos mais coesos e mais estruturados (tendo como referência o texto que escreveram na fase de diagnóstico), disponibilizando-lhes inicialmente uma tabela para planificarem o texto que iriam escrever e na parte final uma lista de verificação, cujo objetivo era auxiliar os alunos na fase de revisão do texto, lembrando-os de alguns aspetos considerados fundamentais para a produção de um bom texto

argumentativo. A lista de verificação foi a estratégia de revisão textual utilizada nestes guiões, tendo sido naturalmente diferente em cada um dos guiões.

Tal como já referi no capítulo anterior, no âmbito do projeto de investigação da minha colega de estágio, os alunos construíram um gráfico de barras que indicava os seus filmes preferidos. Tendo como referência este suporte (e tendo sido a temática escolhida pelos alunos), propus a segunda tarefa intitulada “Filmes Preferidos”. Antecipando o preenchimento do guião, sobretudo a fase de escrita do texto, partilhei com os alunos um recurso que fazia parte do manual do professor (ver anexo 1) sobre o texto argumentativo, a partir do qual lhes apresentei um exemplo de um texto desta natureza, destacando as suas partes fulcrais, sendo elas a apresentação do ponto de vista a defender, a enunciação e justificação do ponto de vista, a presença de argumentos e contra-argumentos e uma conclusão.

Considerando o filme que cada aluno tinha indicado como sendo o seu filme preferido, solicitei aos alunos que preenchessem um esquema respondendo às questões que este continha. O objetivo deste esquema (no qual, ao responderem às questões, os alunos indicavam as informações essenciais acerca do filme) era ajudá-los a estruturar o seu pensamento, ajudando-os assim a pensar no que era mais importante escrever, numa fase seguinte, no seu texto de opinião. Ultrapassada esta fase inicial de planificação, pedi aos alunos que redigissem um texto imaginando que tinham que convencer outras pessoas a ver o seu filme preferido. Nesta fase, alertei os alunos para escreverem um texto (rascunho) em que dessem a sua opinião sobre esse filme, utilizando o que tinham escrito no esquema anterior. Seguidamente, solicitei-lhes que sublinhassem no seu rascunho algumas palavras diferentes que estivessem escritas corretamente. Por fim, os alunos recorreram à lista de verificação para fazerem a revisão textual antes de produzirem o seu texto final.

### **2.1.1. Análise de aspetos da macroestrutura**

À semelhança da tarefa 1, também nesta tarefa (assim como na seguinte) considere os mesmos tópicos para a análise da macroestrutura (enunciação

clara de um ponto de vista, justificação do ponto de vista, quantidade de argumentos, quantidade de contra-argumentos e formulação de uma conclusão). Uma vez que nesta tarefa cada aluno produziu dois textos, o texto original (rascunho) e o texto revisto, é importante começar por apresentar os resultados da análise dos elementos da macroestrutura dos 20 textos de opinião para depois analisar em detalhe as diferenças que surgiram entre o texto original e o texto revisto. O quadro seguinte (quadro 7) apresenta o resultado da análise dos elementos da macroestrutura dos textos dos alunos da turma.

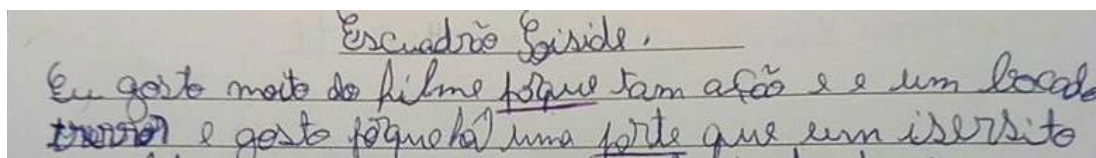
Estrutura Textual		Total em 20 textos	Percentagem
Enunciação clara de um ponto de vista	Texto Original	17	85%
	Texto Revisto	17	85%
Justificação do ponto de vista	Texto Original	12	60%
	Texto Revisto	15	75%
Quantidade de argumentos	Texto Original	13	65%
	Texto Revisto	14	70%
Quantidade de contra-argumentos	Texto Original	1	5%
	Texto Revisto	1	5%
Formulação de uma conclusão	Texto Original	9	45%
	Texto Revisto	11	55%

Quadro 7 - Elementos da macroestrutura na tarefa da fase de intervenção (textos da totalidade de alunos da turma)

Ao analisar o quadro anterior é possível concluir que, apesar de algumas fragilidades, a turma apresentou globalmente resultados positivos.

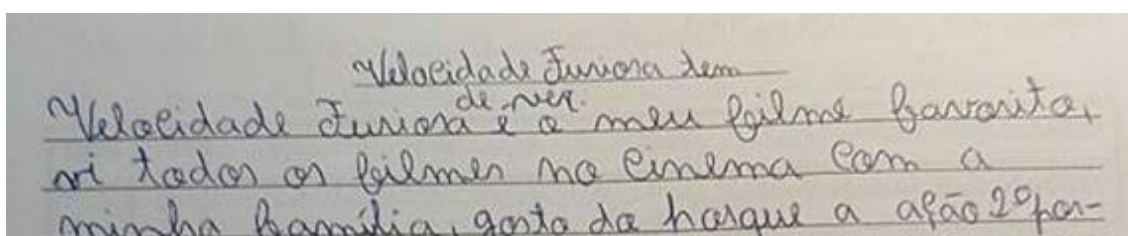
No que diz respeito ao primeiro tópico – enunciação clara de um ponto de vista –, em 17 dos 20 textos analisados os alunos apresentaram de forma clara o seu ponto de vista, tanto no texto original como no texto revisto. Curiosamente,

e contrariando a tendência verificada nos textos da tarefa anterior, surgiram várias fórmulas de abertura para dar início aos textos de opinião. As figuras seguintes (figuras 13 e 14) ilustram diferentes fórmulas de abertura verificadas nos textos de opinião da presente tarefa.



Esquadrão Sísíde.  
Eu gosto muito do filme porque tem ação e é um filme de terror e gosto porque é uma filme que um idolo

Figura 13 - Abertura de um texto de opinião na fase de intervenção (aluno de 3.º ano)

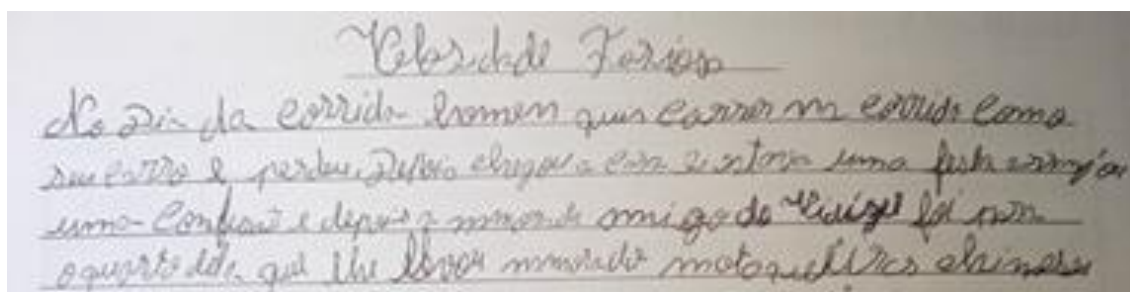


Velocidade Furiosa tem de ver.  
Velocidade Furiosa é o meu filme favorito, vi todos os filmes no cinema com a minha família, gosto da história a ação 2º par

Figura 14 - Abertura de um texto de opinião na fase de intervenção (aluno de 4.º ano)

A fórmula de abertura mais comum, e que se manteve após a revisão dos textos, foi “O meu filme preferido é...”, parecendo indicar que para a maioria dos alunos apenas fazia sentido começar a partilhar a sua opinião, iniciando o seu texto desta forma.

Apenas 1 dos 17 textos com uma enunciação clara do ponto de vista começa por “Na minha opinião”. Importa também conhecer a fórmula de abertura dos 3 textos que não enunciam claramente o ponto de vista do autor, pelo que é apresentado na figura 15 um exemplo desta situação.



Velocidade Furiosa  
No dia da corrida. Lomen que correu no estado como sua carreira e perdeu. Depois chegou a casa e estava uma festa com a minha família e depois a minha amiga de escola foi com o quarto de. que lhe levou muitos motovelocidade e a minha

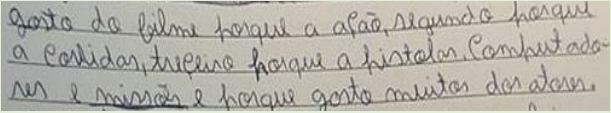
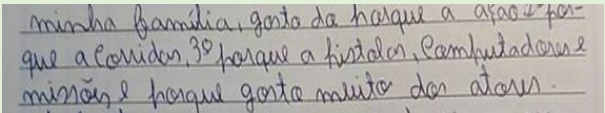
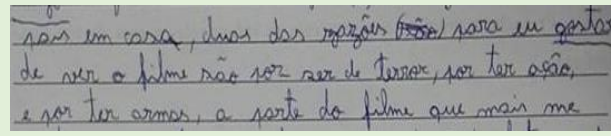
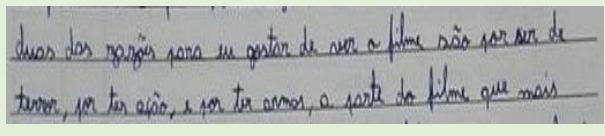
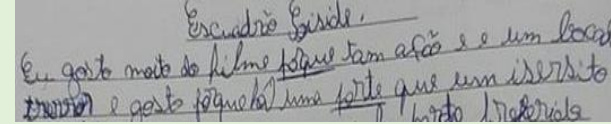
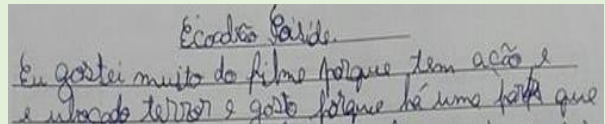
Figura 15 - Abertura de um texto de opinião na fase de intervenção (aluno de 3.º ano)

A figura anterior ilustra uma das formas como 3 alunos começaram os seus textos sem nunca apresentarem o seu ponto de vista. Esta situação manteve-se mesmo após a revisão dos textos, pelo que me parece que estes alunos não perceberam o objetivo da tarefa, tendo confundido o texto argumentativo com um relato. Neste sentido, Costa, Cerqueira e Carreto (2017) afirmam que:

“do ponto de vista da dimensão processual da escrita, [...] uma hipótese que se coloca é de que nas primeiras tentativas de estruturação de textos de opinião, os jovens escritores mantenham um registo dominado pelas estratégias de relato, próprias das soluções do modelo menos complexo” (p. 3).

Segundo as autoras, e de acordo com a proposta de Bereiter e Scardamalia, é normal que os alunos sigam a estrutura de um relato, uma vez que implica mecanismos retóricos menos complexos que os dos textos de carácter argumentativo, devido ao facto de não estarem habituados a lidar com a argumentação.

Relativamente à justificação do ponto de vista, importa salientar que mais de metade dos alunos apresentou uma justificação. Neste segundo tópico verificaram-se ligeiras alterações do texto original para o texto revisto, começando aqui a notar-se os efeitos e a importância da revisão textual. Enquanto no texto original apenas 12 dos 20 textos tinham uma justificação do ponto de vista, no texto revisto já 15 dos 20 textos apresentavam a justificação, o que permite concluir que ao fazer a revisão do texto, 3 alunos se aperceberam de que não tinham justificado o seu ponto de vista, tendo aproveitado a revisão textual para o fazer. As justificações apresentadas foram, quase sempre, relacionadas com o género de filme, como se pode verificar no quadro seguinte (quadro 8) que evidencia também as pequenas alterações registadas do texto original para o texto revisto.

Justificação do ponto de vista	
Texto Original	Texto Revisto
	
	
	

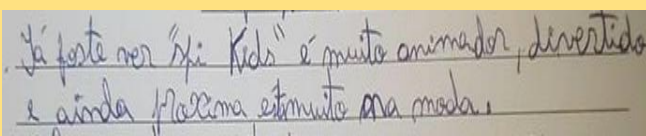
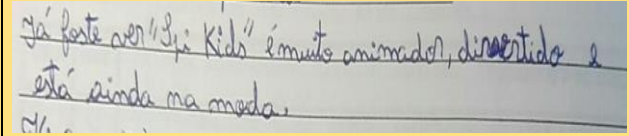
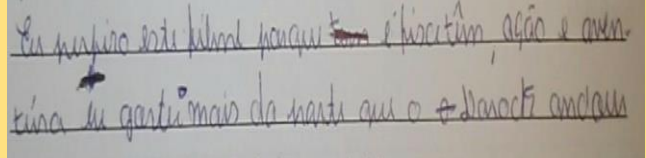
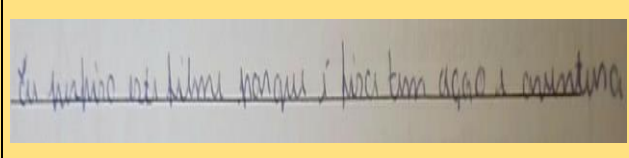
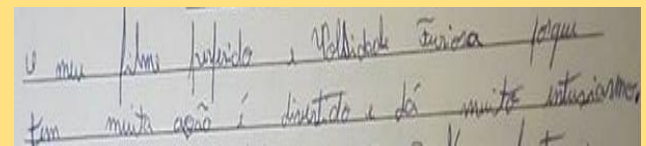
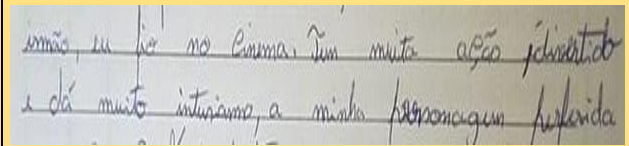
Quadro 8 - Justificação do ponto de vista antes e depois da revisão textual na fase de intervenção

No primeiro exemplo apresentado, é possível verificar que o texto original está escrito de uma forma mais completa e correta do que o texto revisto. Possivelmente pelo facto de o aluno já se sentir cansado e com pressa de terminar, abreviou algumas partes, tendo-se esquecido (no texto revisto) da palavra “filme” e em vez de escrever os números ordinais por extenso escreveu em numeral. Já no segundo exemplo, o aluno não efetuou quaisquer alterações. No último exemplo, o aluno procedeu a pequenas alterações, tendo escrito inicialmente “eu gosto muito do filme” e após a revisão modificou para “eu gostei muito do filme”, alterando assim o tempo verbal e corrigindo também a escrita da palavra “muito”, à semelhança do que aconteceu com a palavra “tam” que, ao fazer a revisão, corrigiu a escrita para “tem”. Estes erros ortográficos podem ter muita relação com a oralidade e com as conceções que os alunos têm relativamente aos sons das letras. Em muitos casos os erros que os alunos evidenciam na escrita são incorreções por transcrição da oralidade, uma vez que acabam por “transcrever as formas que usam na oralidade, as quais se afastam, muitas vezes, da norma ortográfica” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 65), visto que não há correspondência direta entre sistema ortográfico e fonológico. Os erros, podem estar relacionados com dificuldades na correspondência entre a produção oral e a produção escrita (como acontece no terceiro exemplo do quadro 8), tal como afirmam Baptista, Viana e Barbeiro (2011):

“quando as crianças pretendem reconstituir de forma consciente os fonemas das formas fonológicas das palavras, podem encontrar dificuldades, algumas das quais conduzem a deturpações dessa forma fonológica, que se repercutem na escrita como incorreções ortográficas” (p. 64).

Relativamente às justificações apresentadas, importa referir que, no primeiro exemplo, o aluno afirma gostar do filme por este ter ação, corridas, pistolas, computadores e missões, referindo ainda que também gosta muito dos atores. No segundo exemplo, o aluno diz gostar do filme por este ser de terror, por ter ação e por ter armas. Já no terceiro e último exemplo, o aluno afirma que gosta muito do filme porque tem ação e um bocado de terror. Tal como estes três exemplos, a maioria das justificações do ponto de vista relacionam-se com o género de filme, havendo uma forte tendência dos alunos para apreciarem filmes de ação e/ou terror.

Aliada à justificação do ponto de vista surge a presença e quantidade de argumentos. Num total de 20 textos, 13 apresentam argumentos, sendo que em cada um desses 13 textos há mais do que um argumento, o que permite concluir que os alunos são capazes de apresentar algumas razões para defenderem o ponto de vista que apresentaram anteriormente. O quadro 9 apresenta alguns dos argumentos que foram formulados e que evocam razões relacionadas com o género de filme e com a experiência pessoal dos alunos.

Argumentos	
Texto Original	Texto Revisto
	
	
	

Quadro 9 – Presença de argumentos antes e depois da revisão textual na fase de intervenção

Curiosamente, neste tópico, não houve alterações significativas entre o texto original e o texto revisto, sendo que todos os alunos que apresentaram argumentos no texto original mantiveram-nos no texto revisto e apenas 1 aluno que não tinha apresentado quaisquer argumentos no texto original após a revisão textual apresentou um argumento. Por esta razão se justifica que no texto original existam 13 textos com argumentos enquanto no texto revisto existam 14.

No primeiro exemplo apresentado no quadro 9, são visíveis as marcas da oralidade, sobretudo em “e ainda próxima está muito na moda”. Este primeiro exemplo apresentado está escrito de uma forma mais completa no texto original do que no texto revisto, possivelmente pelo facto de este aluno ter demorado imenso tempo a redigir o rascunho (texto original) e, quando efetuou a revisão, “já estava cansado de escrever”, segundo o próprio afirmou. No texto revisto, o aluno não escreveu “próxima está muito” provavelmente por uma de duas razões: ou por estar distraído e cansado ou por considerar que ficaria melhor escrever “e está ainda na moda” em vez de “e ainda próxima está muito na moda”.

Julgo que a palavra “ainda” não foi aplicada da forma pretendida, uma vez que o objetivo do aluno deveria ser enunciar as três razões (argumentos) no

sentido de afirmar que aquele era o seu filme preferido por ser animador, divertido e ainda por estar na moda.

No segundo exemplo apresentado, o aluno não efetuou quaisquer alterações após a revisão textual, contudo indica três argumentos para que aquele seja o seu filme preferido, afirmando gostar do filme por ser fixe, por ter ação e aventura. À semelhança do sucedido no segundo exemplo, também o terceiro o aluno não fez alterações depois da revisão textual, limitando-se a apresentar os três argumentos que, no seu entender, justificam a sua preferência pelo filme, os quais são o facto de o filme ter muita ação, ser divertido e proporcionar entusiasmo.

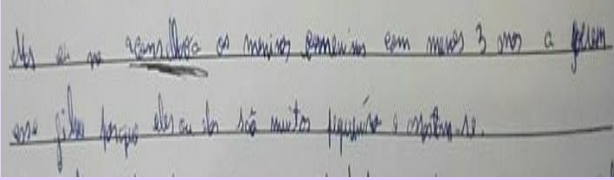
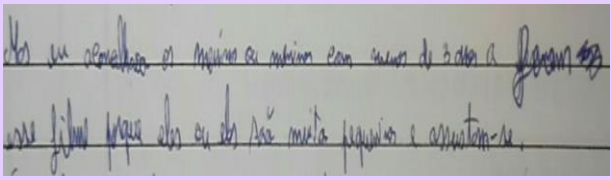
Importa salientar que, da totalidade de textos que apresentam argumentos, apenas 2 são de alunos de 3.<sup>o</sup> ano, todos os outros são apresentados por alunos de 4.<sup>o</sup> ano. Isto deve-se provavelmente à dificuldade de formular argumentos, sobretudo por parte dos alunos mais novos, tal como se verificou no estudo de Costa, Cerqueira e Carreto (2017) – “as crianças entre os 7 e os 9 anos escrevem textos com frágeis ou inexistentes conexões argumentativas, sendo mais explicativos do que argumentativos” (p. 3). De acordo com as mesmas autoras e à semelhança do que verifiquei nos textos dos alunos do meu contexto de estágio:

“com crianças entre os 9 e os 10 anos, aparecem as primeiras formas elementares de articulação argumentativa e surgem os primeiros textos argumentativos, ainda rudimentares, com predomínio de estratégias argumentativas dialogais, próximas da oralidade.” (p. 3).

Uma boa argumentação é aquela em que o aluno expressa de forma clara e lógica a sua perspetiva. Contudo, julgo que se torna difícil para crianças tão novas contraporem-se ao senso comum e, na insegurança e na dúvida do fazerem acabam por redigir textos menos complexos, como é o caso do relato ou do texto informativo. À semelhança do que já foi referido no capítulo do enquadramento teórico, o ensino da argumentação no 1.<sup>o</sup> ciclo é uma grande fragilidade dos nossos documentos orientadores e isso tem implicações muito

grandes, visto que não se pode exigir dos alunos capacidades que nunca foram trabalhadas, como é o caso da escrita argumentativa, não podendo os alunos escrever e defender bem as suas ideias se não lhes é oferecida a oportunidade de desenvolverem capacidades argumentativas na escola.

Quanto à presença de contra-argumentos, saliento a existência de apenas 1 texto, num total de 20, que apresenta uma tentativa de contra-argumento. Este contra-argumento surge na qualidade de desvantagem ou razão desfavorável ao filme apresentado pelo aluno. É visível o esforço deste aluno em tentar contra-argumentar, contudo não apresentou no seu texto nenhum argumento relacionado com o contra-argumento. Veja-se o quadro 10, que apresenta esta tentativa precoce de contra-argumentação.

Contra-argumentos	
Texto Original	Texto Revisto
	

Quadro 10 - Presença de um contra-argumento antes e depois da revisão textual na fase de intervenção

Neste exemplo, o aluno afirma, no texto original, “Mas eu na aconselhava os meninos e meninas com menos 3 anos a ferem esse filme porque eles ou elas são muito pequenino e assostam-se”. Já no texto revisto, o aluno efetuou algumas alterações, tendo escrito “Mas eu aconselhava os meninos ou meninas com menos de 3 anos a ferem esse filme porque eles ou elas são muito pequeninos e assustam-se”. Na tentativa de formular o contra-argumento, o aluno recorreu a um conector contrastivo, o «mas», o que implica um domínio incipiente da capacidade argumentativa, sobretudo tendo em conta que a abordagem a este tipo de texto está agora a emergir.

Consciente da necessidade de rever o seu texto, o aluno alterou pequenos elementos que, no texto original, estavam bem escritos, mas que, após a revisão, o aluno escreveu mal, como é exemplo a palavra “aconselhava”, que no texto

revisto o aluno escreveu-a com a consoante c em vez de s, tendo ficado assim a palavra com um erro ortográfico – “aconcelhava”. Com a revisão do texto, o aluno completou e corrigiu a sua frase, tendo escrito “com menos de 3 anos” em vez de “com menos 3 anos”. Assim, o aluno conseguiu transmitir corretamente a ideia de que as crianças com idade inferior a 3 anos não devem ver este filme. Houve no entanto um erro que se manteve após a revisão. Na tentativa de escrever a palavra “verem”, o aluno escreveu “ferem”, uma vez mais este erro pode estar relacionado com a forma como o aluno pronuncia a palavra. Bem-sucedido foi o facto de o aluno ter corrigido a palavra “pequenino”, escrevendo no texto revisto “pequeninos”, apresentando assim o plural da palavra, uma vez que esta se referia aos meninos e meninas. A revisão textual teve ainda outro efeito positivo, uma vez que possibilitou que o aluno corrigisse a escrita da palavra “assostam-se”, alterando corretamente para “assustam-se”.

Relativamente ao último tópico analisado – formulação de uma conclusão –, é importante mencionar que, no texto original, menos de metade dos alunos, apenas 9 dos 20, apresentaram uma conclusão. No entanto, após a fase de revisão textual, 11 dos 20 textos já apresentavam uma ideia conclusiva. Uma vez mais, a revisão possibilitou que os alunos verificassem, completassem e corrigissem os seus textos originais, apresentando-os de uma forma mais completa. De acordo com os dados recolhidos, são evidentes as dificuldades dos alunos em formular uma conclusão relativamente ao ponto de vista que enunciaram inicialmente, o que é coincidente com as características expressas noutros estudos sobre o desenvolvimento da escrita argumentativa (Brassart, 1990; Costa, 2016; Leal e Morais, 2006).

Dada a dimensão das conclusões, não foi possível colocar as imagens num quadro tendo optado por apresentá-las separadamente, garantindo assim que são legíveis. Neste sentido, as figuras seguintes (figuras 16, 17, 18 e 19) ilustram diferentes conclusões que constam nos textos de opinião da presente tarefa. As figuras 16 e 18 correspondem a conclusões redigidas nos textos originais enquanto as figuras 17 e 19 correspondem a conclusões redigidas pelos mesmos autores após a fase de revisão.

É aconselho toda a gente a ver este filme porque  
~~há~~ mais outros filmes não a carros ~~(de se)~~ a andar  
a alta velocidade pela cidade. E se ~~os~~ não  
verem estão a perder muita coisa mesmo muita  
coisa.

Figura 16 – Formulação de uma conclusão no texto original na fase de intervenção

É aconselho toda a gente a ver este filme porque  
~~há~~ mais outros filmes não a carros ~~(de se)~~ a andar  
a alta velocidade pela cidade. E se ~~os~~ não  
verem estão a perder muita coisa mesmo muita  
coisa.

Figura 17 – Formulação de uma conclusão no texto revisto na fase de intervenção

As figuras 16 e 17 ilustram uma conclusão produzida por um aluno que não fez quaisquer alterações após a revisão do texto. É possível perceber que este aluno não teve dificuldade em apresentar uma ideia conclusiva relativamente ao ponto de vista que enunciou, tendo terminado o seu texto expressando a ideia de que não existem outros filmes em que haja “carros a andar a alta velocidade pela cidade”, acrescentando ainda que quem não vir o filme está a “perder muita coisa”.

Seguem-se as figuras 18 e 19 que ilustram, respetivamente, a conclusão de um aluno redigida na fase do texto original e na fase do texto revisto.

a aconselho a ver este filme e muito muito  
filme

Figura 18 – Formulação de uma conclusão no texto original na fase de intervenção

Perda e a ali como se aconselho a ver  
o filme e muito fiso

Figura 19 – Formulação de uma conclusão no texto revisto na fase de intervenção

Este aluno formulou uma conclusão de forma incipiente, não desenvolvendo nem justificando o seu ponto de vista, apenas referindo que “o filme é muito fixe”. A revisão textual possibilitou que o aluno efetuasse pequenas alterações, embora estas não sejam significativas para o sentido da conclusão. Note-se que a maioria das conclusões apresentadas são idênticas a esta conclusão das figuras 18 e 19 - muito simples e com características típicas do relato e da narrativa.

Dada a relevância de conhecer os resultados da análise dos elementos da macroestrutura dos textos dos alunos por anos de escolaridade, seguem-se três quadros que permitem fazer uma leitura sobre a emergência das competências argumentativas destes alunos.

Estrutura textual		Total em 2 textos	Percentagem
Enunciação clara de um ponto de vista	Texto Original	2	100%
	Texto Revisto	2	100%
Justificação do ponto de vista	Texto Original	2	100%
	Texto Revisto	2	100%
Quantidade de argumentos	Texto Original	0	0%
	Texto Revisto	0	0%
Quantidade de contra-argumentos	Texto Original	0	0%
	Texto Revisto	0	0%
Formulação de uma conclusão	Texto Original	0	0%
	Texto Revisto	0	0%

Quadro 11 – Elementos da macroestrutura na tarefa da fase de intervenção (textos de alunos de 2.º ano)

De acordo com o quadro anterior, é possível concluir que os alunos de 2.º ano revelaram muitas dificuldades nesta tarefa, à semelhança do sucedido na

tarefa anterior. Em ambos os textos, os alunos apenas enunciaram o seu ponto de vista e justificaram-no, não tendo apresentado quaisquer argumentos, contra-argumentos ou conclusão. Não se verificaram quaisquer alterações entre o texto original e o texto revisto, o que pode apontar para o facto de que a revisão textual não teve nenhum significado para estes alunos, que apenas se limitaram a copiar o texto que já tinham escrito no rascunho. Não se exclui, no entanto, a hipótese de estes alunos não terem percebido o que era para fazer. Todavia, tendo consideração que, durante a realização desta tarefa, não solicitaram a minha ajuda, deduzo que tenham compreendido a tarefa.

Importa ainda salientar que ambos os textos se assemelham ao relato de uma situação. Neste caso, os alunos redigiram textos nos quais contam, passo a passo, a história dos seus filmes preferidos, terminando-os com um “final feliz”.

Estes resultados não são totalmente inesperados, na medida em que estes alunos, até a data da realização da minha intervenção, tinham sido expostos apenas pontualmente ao ensino formal da escrita (e nunca trabalharam a argumentação).

Comparativamente aos alunos de 2.<sup>o</sup> ano, os de 3.<sup>o</sup> conseguiram elaborar textos mais completos, tendo desenvolvido tanto quanto possível as suas ideias.

Estrutura Textual		Total em 4 textos	Porcentagem
Enunciação clara de um ponto de vista	Texto Original	3	75%
	Texto Revisto	3	75%
Justificação do ponto de vista	Texto Original	1	25%
	Texto Revisto	2	50%
Quantidade de argumentos	Texto Original	2	50%
	Texto Revisto	2	50%
Quantidade de contra-argumentos	Texto Original	0	0%
	Texto Revisto	0	0%
Formulação de uma conclusão	Texto Original	2	50%
	Texto Revisto	2	50%

Quadro 12 – Elementos da macroestrutura na tarefa da fase de intervenção (textos de alunos de 3.º ano)

Considerando que os alunos de 3.º ano eram 4, apenas 3 produziram textos que respeitaram o parâmetro da enunciação clara do ponto de vista. Neste parâmetro, os 3 alunos apresentaram o seu ponto de vista tanto no texto original como no texto revisto. No que diz respeito à justificação do ponto de vista, nos textos originais apenas 1 continha a justificação. Contudo, nos textos revistos, 2 deles justificavam o ponto de vista dos alunos, notando-se aqui um leve efeito positivo da realização da revisão textual. Relativamente à quantidade de argumentos, num total de 4 textos, 2 apresentavam argumentos, não se registando quaisquer alterações antes ou após a revisão. Uma vez mais, é notória a dificuldade de os alunos apresentarem argumentos, o que continua a não ser surpreendente dado que “o domínio do texto argumentativo oferece dificuldades até a escritores mais experientes” (Costa A. L., 2016, p. 182). A presença de contra-argumentos, nos textos dos alunos de 3.º ano, não se

verificou, nem nos textos originais nem nos textos revistos. Apenas metade dos alunos formularam uma conclusão, tanto na fase de escrita do texto original como na fase de escrita do texto revisado.

Apesar das dificuldades que foram evidenciando ao longo da resolução da tarefa, os alunos esforçaram-se ao máximo em produzir textos que se assemelhassem o mais possível a um texto de caráter argumentativo, no entanto, a pouca experiência não os deixou fazer tanto quanto desejariam. Estes textos dos alunos de 3.º ano evidenciam que é possível abordar a argumentação desde cedo, sendo viável concluir que, sensivelmente a meio do 1.º ciclo, os alunos já conseguem iniciar uma breve argumentação, se para tal forem incentivados e estimulados.

O quadro seguinte (quadro 13) ilustra o resultado da análise dos elementos da macroestrutura dos textos dos alunos de 4.º ano, nesta segunda tarefa.

Estrutura Textual		Total em 14 textos	Percentagem
Enunciação clara de um ponto de vista	Texto Original	12	86%
	Texto Revisado	12	86%
Justificação do ponto de vista	Texto Original	9	64%
	Texto Revisado	12	86%
Quantidade de argumentos	Texto Original	11	79%
	Texto Revisado	12	86%
Quantidade de contra-argumentos	Texto Original	1	7%
	Texto Revisado	1	7%
Formulação de uma conclusão	Texto Original	7	50%
	Texto Revisado	9	64%

Quadro 13 – Elementos da macroestrutura na tarefa da fase de intervenção (textos de alunos de 4.º ano)

De acordo com o quadro anterior, quase todos os textos produzidos pelos alunos de 4.º ano apresentavam uma enunciação clara do ponto de vista, sendo que num total de 14 textos apenas 2 não o faziam. Tendo por base estes dados, é possível concluir que este é o parâmetro que mais alunos têm facilidade em cumprir. Importa salientar que esta frequência se verificou tanto no texto original como no texto revisto. Relativamente à justificação do ponto de vista, é possível constatar que 9 dos 14 textos apresentavam uma justificação na fase do texto original, porém, após a revisão textual, já 12 dos 14 textos apresentavam essa justificação. Ao contrário do que sucedeu com os alunos de 2.º e 3.º ano, a maioria dos alunos de 4.º apresentou argumentos nos seus textos, sendo que na fase do texto original, 11 dos 14 textos continham argumentos e, na fase do texto revisto, surgiu 1 novo texto com argumentos, totalizando assim 12 textos (num total de 14) com apresentação de argumentos. Uma vez mais, o tópico dos contra-argumentos apresenta valores mínimos, sendo possível afirmar que é comum aos três anos de escolaridade a dificuldade em contra-argumentar, tal como se verificou na tarefa 1. No que diz respeito à formulação de uma conclusão, na fase do texto original apenas metade dos alunos (7 de 14) apresentou uma ideia conclusiva e após a revisão textual 9 dos 14 alunos formularam nos seus textos uma conclusão. A preocupação dos alunos em redigirem textos que contivessem argumentos e que apresentassem e defendessem os seus pontos de vista pode tê-los inibido de apresentar uma conclusão, descurando assim um dos mais importantes tópicos de um texto.

Comparativamente com os alunos de 2.º e 3.º ano, os alunos de 4.º parecem revelar mais capacidades em produzir um texto coerente, mais completo, e que se aproxima mais da estrutura de um texto argumentativo. Também neste nível de ensino (4.º ano) são mais visíveis as alterações que surgem com a revisão textual.

## 2.1.2. Análise de aspetos da microestrutura

Com o objetivo de analisar a microestrutura dos textos dos alunos na presente tarefa, considerei as conexões às quais os alunos recorreram para expressar nexos contrastivos e causais/explicativos, muito frequentes em textos argumentativos. À semelhança do que se verificou na tarefa 1, também nesta tarefa os conectores mais utilizados são os mesmos que se usam na oralidade. O conector «e» é aquele que surge mais frequentemente, apresentando uma grande margem de diferença face aos outros conectores, tal como consta no gráfico 5. Note-se que este conector é maioritariamente aditivo, embora esta contagem diga respeito à totalidade dos conectores, sem distinção de valores assumidos por «e».

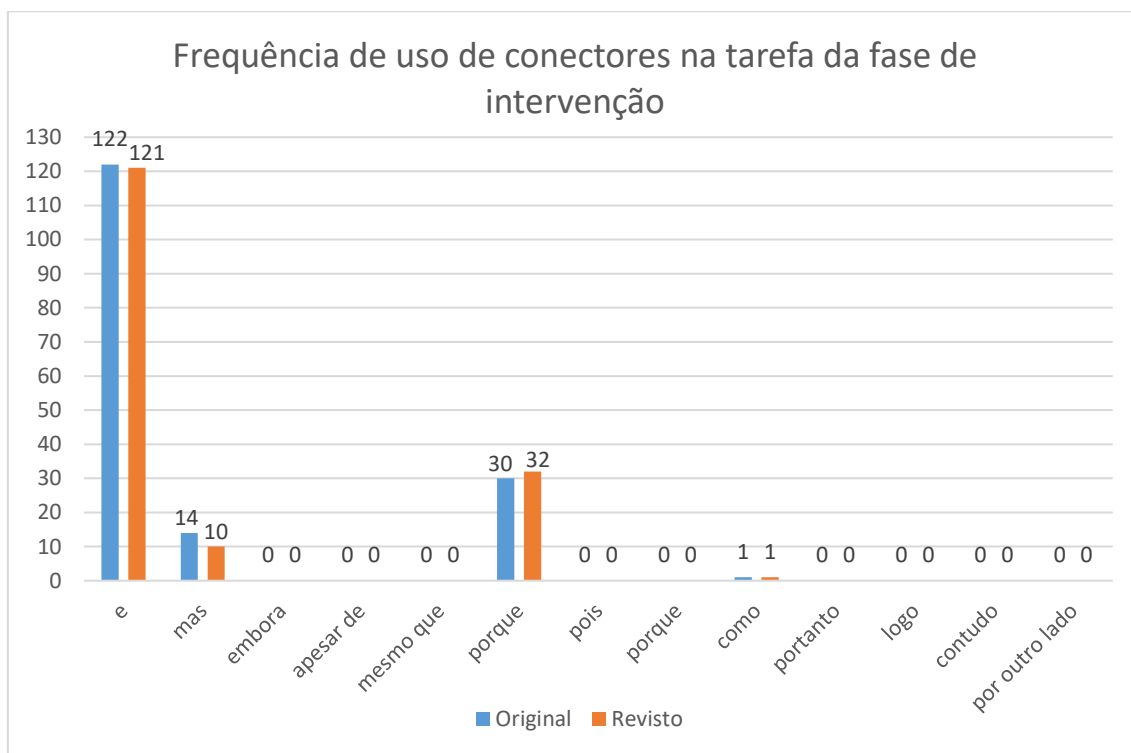


Gráfico 5 – Ocorrência de conectores argumentativos antes e depois da revisão textual na fase de intervenção

De acordo com o gráfico anterior, os alunos apenas utilizaram nos seus textos 4 conectores, sendo eles: «e», «mas», «porque» e «como». Nos textos originais surgiram 122 ocorrências do conector «e» enquanto nos textos revisados

surgiram 121 ocorrências, não sendo significativa esta alteração. O elevado número de ocorrências deste conector deve-se ao facto de este estar muito associado ao discurso oral e ser utilizado regularmente, sobretudo em situações de enumerações, logo, com valor aditivo. O maior número de ocorrências deste conector verificou-se nos textos dos alunos de 3.º ano, permitindo colocar como hipótese que isto se deve ao facto de estes alunos já evidenciarem uma escrita predominantemente compositiva, embora parecendo não conhecer outros conectores ou mecanismos de associação de ideias, recorrendo exageradamente ao conector «e», como se pode verificar nas figuras 20 e 21 que ilustram respetivamente as ocorrências do referido conector no texto original e no texto revisto de um aluno de 3.º ano. Importa referir que analisei o conector «e», mesmo sem valor contrastivo ou causal, visto que, é o mais frequente de todos.

Valerinda Zuzon  
No dia da corrida ~~ate~~ ~~um~~ ~~depois~~ ~~trouxe~~ ~~que~~ ~~correu~~  
na corrida com o seu carro **e** ~~partiu~~. De foi chique e essa  
batida uma festa **e** um nome ~~arranjou~~ um bela  
comfusão **e** depois o ~~marcado~~ do amigo da ~~Virgínia~~  
foi nota e ~~gratuito~~ dele que lhe ~~deu~~ ~~marcado~~ ~~em~~  
quelas ~~chinelas~~ destruíam o ~~carro~~ do ~~marcado~~ ~~este~~ **e**  
~~trouxe~~ ~~um~~ ~~carro~~ **e** ~~de~~ ~~sei~~ ~~ele~~ ~~o~~ ~~Virgínia~~ ~~e~~ ~~o~~ ~~amigo~~  
**e** ~~encontraram~~ ~~um~~ ~~carro~~ ~~o~~ ~~seu~~ ~~mil~~ ~~tachado~~ ~~de~~ ~~que~~ ~~em~~ ~~boa~~ **e**  
deixaram ~~ele~~ ~~em~~ ~~carro~~ **e** ~~a~~ ~~Virgínia~~ ~~foram~~ ~~então~~ **e** ~~elas~~ ~~entram~~  
repararam ~~em~~ ~~ele~~ **e** ~~depois~~ ~~elas~~ ~~foram~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ ~~de~~ **e** ~~ele~~ ~~entram~~  
ao ~~seu~~ ~~carro~~ ~~repararam~~ ~~em~~ ~~ele~~ ~~foram~~ ~~ficaram~~ ~~em~~ **e**  
deixaram ~~uma~~ ~~festa~~ **e** ~~foram~~ ~~para~~ ~~os~~ ~~comer~~ ~~dele~~  
**e** ~~depois~~ ~~chegaram~~ ~~o~~ ~~amigo~~ **e** ~~curtiram~~ ~~e~~ ~~jogaram~~  
as ~~cartas~~ ~~de~~ ~~trouxe~~ ~~de~~ ~~trouxe~~ **e** ~~reverteram~~ ~~felizes~~  
para sempre.

Figura 20 - Ocorrências do conector «e» no texto original na fase de intervenção

Velocidade Feroz

No dia da corrida- homem quis correr no circuito como  
 seu carro e perdeu. Depois chegou a casa e encontrou uma festa surpresa  
 uma amiga e depois o marido amigo de "Lidigel" foi com  
 o quarto dele que lhe levou um grande motorquillo chinês  
 destruíram o carro de amigo de Lidigel e roubaram um  
 carro. Depois ele o marido e a amiga encontraram um homem  
 a dar um bocado de fumo ao homem e deram o dinheiro  
 e chegaram em casa embora eles encontraram e procuraram e depois  
 eles foram detetados e eles andaram por 2170 real e com  
 falaram e foram bem e fizeram uma festa e foram para os com  
 amor dele e depois chegaram a amiga e partiram e fo-  
 gorrão as cartas beberam muito e viveram felizes para sempre

Figura 21 – Ocorrências do conector «e» no texto revisto na fase de intervenção

Relativamente ao conector «mas», pouco utilizado nos textos dos alunos do meu contexto de estágio, contabilizam-se 14 ocorrências no texto original e 10 ocorrências no texto revisto. Esta diminuição de ocorrências no texto revisto deve-se ao facto de um dos alunos, que tinha inicialmente utilizado o «mas» 5 vezes, ao fazer a revisão textual ter utilizado este conector apenas 1 vez, justificando assim a alteração no número de ocorrências do «mas» entre o texto original e o texto revisto. Este tipo de texto possibilita que os alunos usem com mais frequência o conector «mas» principalmente quando se trata de expor um confronto de ideias. Apesar de existirem outros conectores, como por exemplo: «embora», «apesar de», «mesmo que», verifiquei que a maioria dos alunos não os sabia utilizar, constituindo este um motivo para recorrerem com mais frequência ao «mas». Outro dos motivos que justifica a ocorrência relativamente frequente deste conector nas produções dos alunos é o facto de este estar disponível no repertório vocabular das crianças desde muito cedo. É importante salientar que o «mas» foi o único conector conjuncional contrastivo que registou ocorrências nas produções dos alunos, como se pode verificar no gráfico seguinte (gráfico 6).

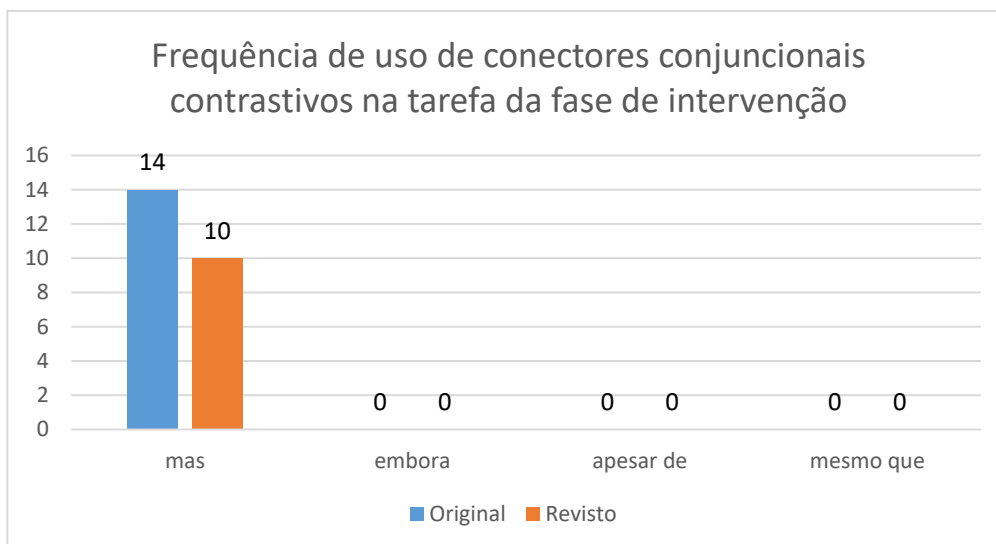


Gráfico 6 – Ocorrência de conectores conjuncionais contrastivos antes e após a revisão textual na fase de intervenção

O conector «porque» foi o segundo conector mais utilizado, logo a seguir ao «e». Registraram-se 30 ocorrências na fase do texto original e 32 ocorrências na fase do texto revisado. Comparativamente à tarefa 1, nesta tarefa, os alunos revelaram um maior cuidado e uma maior preocupação em justificarem os seus pontos de vista e as suas ideias, razão pela qual recorreram com bastante frequência a este conector. Note-se que o gráfico exibe duas vezes este conector, muito embora só se verifiquem ocorrências num deles, que é o «porque» explicativo.

Por fim, o conector «como» foi utilizado apenas 1 vez, estando presente no texto original e no texto revisado. O gráfico 7 ilustra as ocorrências dos conectores «porque» e «como». Na análise de aspetos da microestrutura, não foram evidentes os efeitos da revisão textual, sendo que apenas se registaram pequenas alterações.

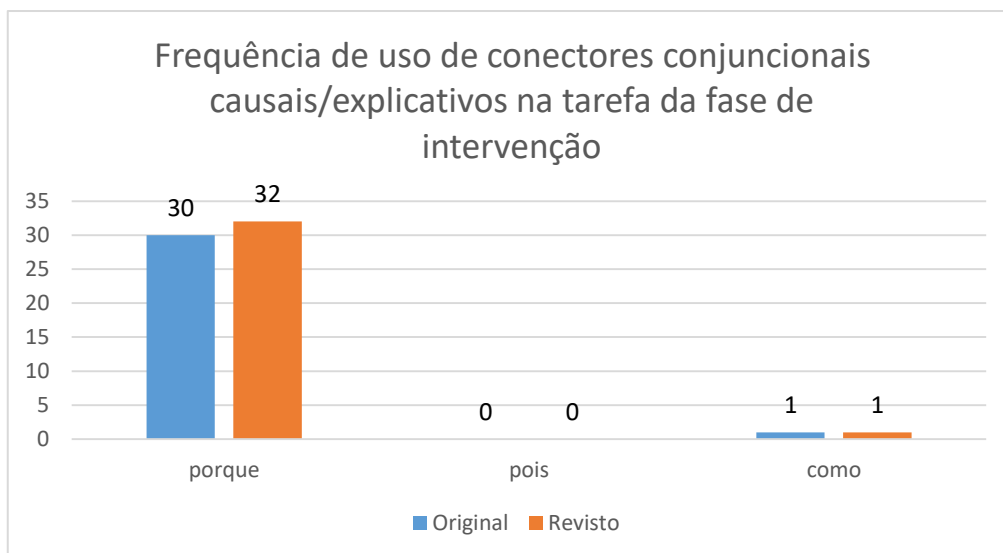


Gráfico 7 - Ocorrências dos conectores conjuncionais causais/explicativos antes e após a revisão textual na fase de intervenção

## 2.2. Síntese dos resultados

Concluída a análise desta tarefa é possível afirmar que os alunos ainda revelaram muitas dificuldades em produzir textos de opinião, como seria expectável tendo em conta a “escassez e o artificialismo das situações de produção de texto” (Amor, 1993, p. 114) que são normalmente propostas aos alunos, muito habituados ao contacto com textos narrativos e pouco experientes na partilha e defesa das suas opiniões. Uma vez mais e de forma não surpreendente, os alunos de 4.º ano obtiveram melhores resultados face aos seus colegas da turma, conseguindo produzir textos nos quais surgiram “as primeiras formas elementares de articulação argumentativa [...] com predomínio de estratégias argumentativas dialogais, próximas da oralidade” (Costa, Cerqueira, & Carreto, 2017, p. 3). A maioria dos alunos de 2.º e 3.º ano escreveram textos com “frágeis ou inexistentes conexões argumentativas, sendo mais explicativos do que argumentativos” (ibidem).

A revisão textual por meio da lista de verificação foi uma boa estratégia para os alunos na medida em que os ajudou a “fazer uma leitura apoiada” (Amor, 1993, p. 120) do primeiro texto que tinham produzido, permitindo-lhes estar mais despertos para fazer alterações, melhorando assim o produto final.

Considerando que a tarefa de revisão é bastante complexa, “dada a falta de distanciamento crítico que afeta o sujeito, relativamente aos produtos da sua escrita” (ibidem) é compreensível que os alunos de 2.º e 3.º ano tenham revelado mais dificuldade em executá-la.

Os quadros 7, 11, 12 e 13 (apresentados no ponto 2.1.1.) espelham o efeito da estratégia de revisão textual - o recurso à lista de verificação. É possível constatar que os alunos efetuaram alterações, ainda que pontuais, entre o texto original e o texto revisto, sobretudo no parâmetro da justificação do ponto de vista.

Os alunos de 4.º ano mostraram ser capazes de recorrer a estruturas causais nos seus textos de opinião, muito embora tenham usado quase exclusivamente o conector «porque». Apesar disto, todos os alunos evidenciaram um repertório muito restrito de conectores nesta tarefa.

### **3. Fase final**

A última tarefa realizada teve como objetivo perceber em que medida é que a revisão textual ajudava os alunos a melhorarem, efetivamente, as suas produções e aferir as suas capacidades em redigirem um texto de opinião. Nesta última fase interessava-me verificar se existiam alterações significativas entre o texto original e o texto revisto, ou seja, era importante perceber se a lista de verificação apoiava os alunos na fase de revisão dos seus textos e se eles recorriam à lista enquanto “guia” para o processo de revisão textual.

Para além dos aspetos referidos anteriormente, e à semelhança do que aconteceu na fase de diagnóstico (tarefa 1), o meu foco era a análise dos elementos da micro e macroestrutura dos textos dos alunos, assim como conhecer, nesta fase final, as suas competências nos seguintes parâmetros globais: **A** – Tema e tipologia; Coerência e pertinência da informação; **B** - Estrutura e coesão; **C** – Morfologia e sintaxe; **D** – Repertório Vocabular e **E** – Ortografia.

### **3.1. Tarefa 3 - “A Utilização das Redes Sociais”**

Para a realização desta última tarefa, preparei dois guiões diferenciados, um para os alunos de 2.º e 3.º ano (ver apêndice 7) e outro para os alunos de 4.º ano (ver apêndice 8), tendo em conta as suas capacidades. Os guiões foram elaborados com o objetivo de ajudarem os alunos a redigir textos argumentativos mais completos e estruturados relativamente às tarefas anteriores, disponibilizando-lhes uma lista de verificação a partir da qual se pudessem guiar para fazerem a revisão dos seus textos. Uma vez mais, e à semelhança da tarefa anterior, a lista de verificação foi a estratégia de revisão privilegiada nestes guiões e foi elaborada de forma diferente em cada um deles.

A temática desta tarefa – a internet e as redes sociais – foi proposta pelos alunos, no âmbito de uma polémica que estava, no momento da realização do estágio, a ser muito debatida – o “jogo da baleia azul”. Os alunos evidenciaram a sua curiosidade e simultaneamente preocupação pelos perigos da internet bem como das redes sociais, surgindo assim a ideia de utilizar esta temática como recurso para a elaboração de textos de opinião. Como é sabido, a atividade de escrita não é um ato espontâneo. Contudo, há um “entendimento da escrita como reflexo de uma capacidade inata – uma questão de «dom» - e não como algo suscetível de ser aprendido e aperfeiçoado” (Amor, 1993, p. 114). Considerando que o processo de escrita exige motivação, orientação e reflexão, proporcionei aos alunos outro momento de escrita, cujo tema partiu da iniciativa deles, acreditando que se tornaria mais prazerosa para os alunos e conseqüentemente mais acessível a redação dos textos de opinião.

Este tema foi também abordado pela minha colega de estágio, que trabalhou com os alunos, no âmbito da Organização e Tratamento de Dados, os cuidados a ter quando se utilizam as redes sociais. Neste sentido, e assegurando a interdisciplinaridade do tema, recorri a cartazes e tiras de banda desenhada (ver anexos 2 e 3) que alertavam para alguns dos cuidados a ter quando se utiliza a internet e, mais especificamente, as redes sociais. Terminada a fase de reflexão sobre os cartazes e as tiras de banda desenhada registei no quadro algumas das conclusões e interpretações dos alunos face à problemática.

Solicitei aos alunos que elaborassem um texto imaginando que tinham de explicar a um amigo a sua opinião acerca da utilização das redes sociais e dos cuidados a ter quando as utilizam, podendo ter como referência os materiais que tinham observado anteriormente e o registo que fizemos no quadro. Antecipando possíveis dificuldades, reservei uma parte deste guião para solicitar aos alunos que sublinhassem a verde, no seu texto (rascunho), o que é positivo na utilização das redes sociais e a vermelho o que é negativo na sua utilização. Assim, no meu entender, estaria a ajudar os alunos a encontrarem (ou a acrescentarem após a revisão) argumentos e contra-argumentos relacionados com o tema.

Para terminar, os alunos utilizaram a lista de verificação para procederem à revisão dos seus textos antes de reescreverem o texto final.

Com o intuito de analisar os desempenhos globais da turma na elaboração do texto de opinião na fase final, utilizei os critérios de classificação fornecidos pelo IAVE, como na fase de diagnóstico. O gráfico que se segue (gráfico 8) ilustra os desempenhos da turma, de acordo com os cinco parâmetros considerados.

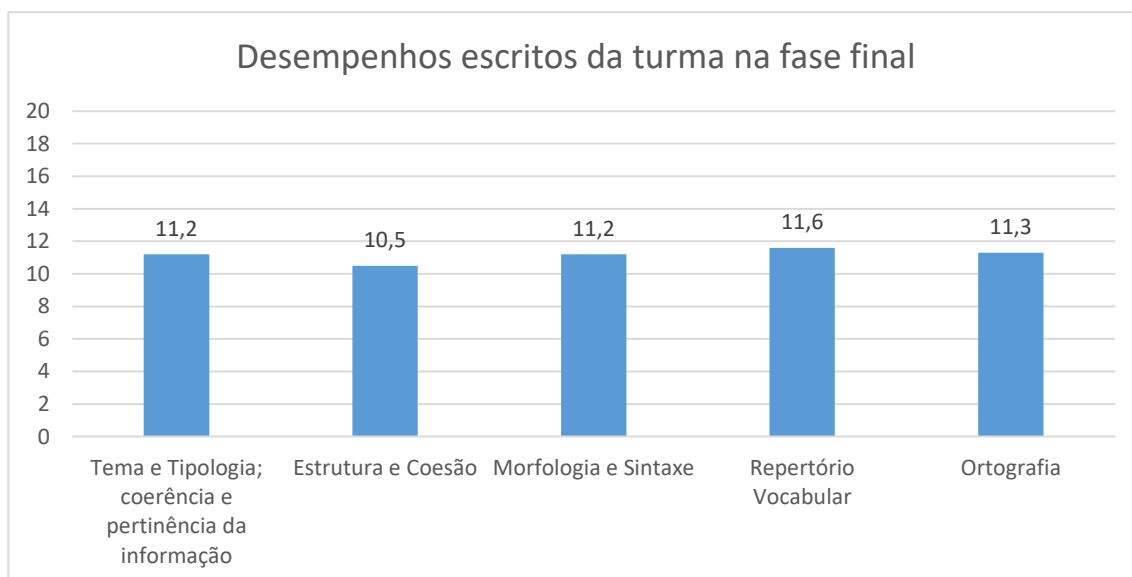


Gráfico 8 - Desempenhos da turma na tarefa final

De acordo com o gráfico anterior, a turma apresentou resultados muito equiparados em todos os parâmetros, no entanto, o parâmetro que apresenta mais fragilidades é o da estrutura e coesão (segundo parâmetro). Nesta fase final, os textos dos alunos, embora estivessem relativamente melhores do que na fase de diagnóstico, apresentaram ainda algumas lacunas – repetição de

ideias, discursos pouco argumentativos e mais informativos, entre outros – que contribuíram para resultados menos satisfatórios neste segundo parâmetro. Tais situações são naturais, visto que, a aprendizagem e desenvolvimento de competências, exigem tempo de treino e eu apenas acompanhei uma pequena parte do percurso de aprendizagem da escrita das crianças.

Surpreendentemente, foi notória a utilização relativamente frequente de conectores diversificados (contrastivos e/ou causais/explicativos) e muitos surgiram pela primeira vez nesta tarefa.

No que diz respeito ao primeiro parâmetro – tema e tipologia; coerência e pertinência da informação –, é importante referir que a maioria dos alunos cumpriram parcialmente a instrução quanto ao tema e tipo de texto, redigindo textos que respeitaram alguns dos tópicos dados, integrando muitas vezes um título adequado e expressando a sua opinião.

Relativamente ao terceiro parâmetro – morfologia e sintaxe –, constatei que os alunos manifestaram um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas variadas, ainda assim, apresentaram incorreções nos processos de conexão intrafrásica. À semelhança do que sucedeu na tarefa da fase de diagnóstico, estas incorreções foram mais frequentes nos textos dos alunos de 2.º e 3.º ano.

É conveniente destacar que, no quarto parâmetro – repertório vocabular –, os alunos se esforçaram em utilizar um vocabulário comum adequado, embora com algumas confusões pontuais, tendo sido este o parâmetro que registou os melhores resultados nesta fase final.

No que concerne ao último parâmetro – ortografia –, os alunos escreveram com alguns erros ortográficos. Este aspeto sobressaiu nos textos dos alunos de 2.º e 3.º ano que apresentaram, quase todos, um elevado número de erros ortográficos.

Tendo em conta que a turma tinha grupos de nível (2.º, 3.º e 4.º ano), é relevante conhecer os desempenhos escritos dos alunos dos diferentes anos de escolaridade. Assim, o gráfico 9 apresenta os desempenhos dos alunos, por níveis de ensino, na presente tarefa.

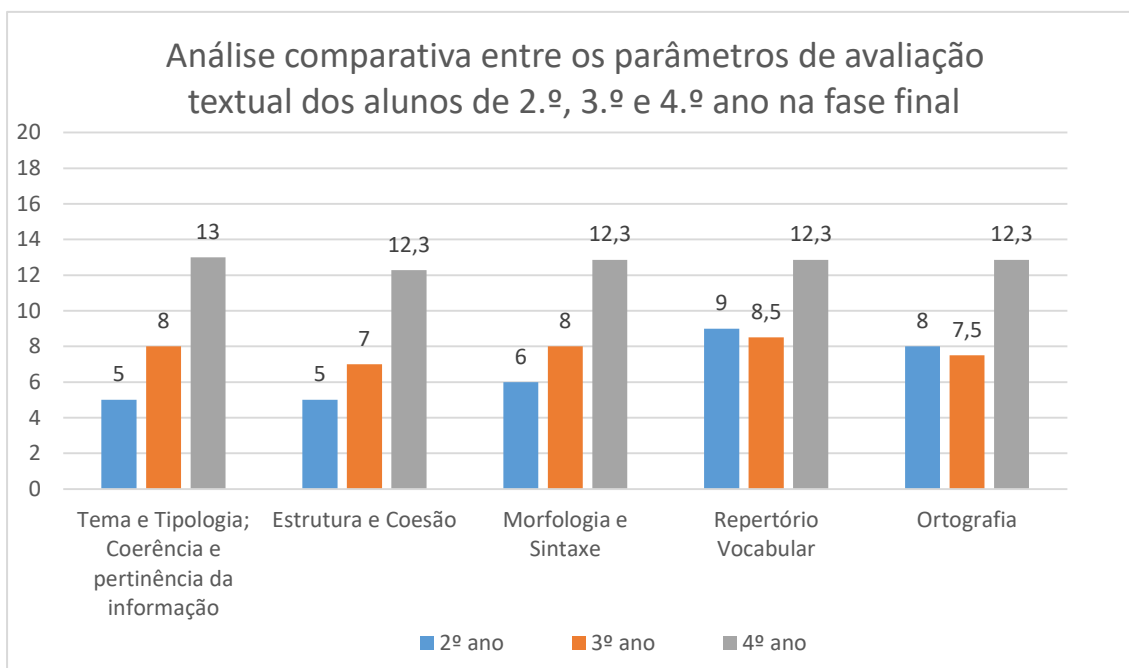


Gráfico 9 - Desempenhos dos alunos de 2.º, 3.º e 4.º ano na tarefa final

Tendo por base o gráfico 9, constata-se que os alunos de 4.º ano revelam mais capacidades que os alunos de 2.º e 3.º para a produção de textos de opinião, aspeto que coincide com as conclusões de Brassart (1990), Costa (2016) e de Leal e Morais (2006). Deste modo, é possível concluir que, à medida que os alunos evoluem no nível de escolaridade, vão revelando mais capacidades de escrita argumentativa, possivelmente porque o seu grau de maturidade é maior, porque já tiveram mais vezes contacto com textos de carácter argumentativo, porque utilizam vocabulário mais variado e adequado, produzindo discursos mais coerentes e provavelmente também porque já dominam alguns mecanismos de coesão textual, como, por exemplo, recorrem mais vezes a conectores diversificados. Contrariamente à tarefa de diagnóstico, nesta tarefa, as capacidades dos alunos de 3.º ano aproximaram-se mais das dos alunos de 2.º do que das dos alunos de 4.º.

Para caracterizar a escrita argumentativa destes alunos, optei por fazer uma análise à micro e à macroestrutura textual, dando especial atenção aos elementos da macroestrutura.

### 3.1.1. Análise de aspetos da macroestrutura

Com o intuito de analisar a macroestrutura dos textos dos alunos, dediquei especial atenção a alguns tópicos, já referidos nas tarefas anteriores: enunciação clara de um ponto de vista, justificação do ponto de vista, quantidade de argumentos, quantidade de contra-argumentos e formulação de uma conclusão.

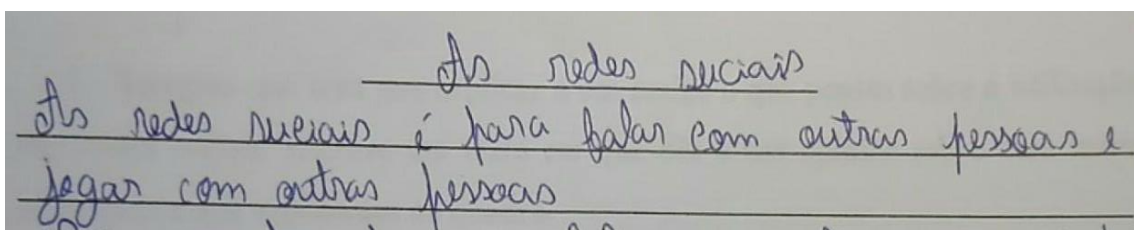
À semelhança da tarefa 2, também nesta cada aluno produziu dois textos – o original e o revisto. Como tal, começo por apresentar um quadro que sintetiza os resultados da análise dos elementos da macroestrutura dos 20 textos de opinião para posteriormente analisar em detalhe as alterações que surgiram entre o texto original e o texto revisto. O quadro que se segue (quadro 14) apresenta o resultado da análise dos elementos da macroestrutura dos textos dos alunos da turma.

Estrutura Textual		Total em 20 textos	Percentagem
Enunciação clara de um ponto de vista	Texto Original	20	100%
	Texto Revisto	20	100%
Justificação do ponto de vista	Texto Original	12	60%
	Texto Revisto	14	70%
Quantidade de argumentos	Texto Original	16	80%
	Texto Revisto	17	85%
Quantidade de contra-argumentos	Texto Original	9	45%
	Texto Revisto	12	60%
Formulação de uma conclusão	Texto Original	17	85%
	Texto Revisto	20	100%

Quadro 14 - Elementos da macroestrutura na tarefa da fase final (textos da totalidade de alunos da turma)

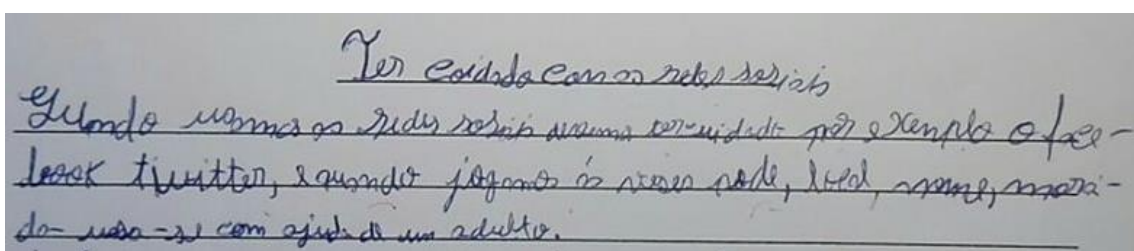
De acordo com a informação que consta no quadro anterior, a turma apresentou resultados bastante satisfatórios no que diz respeito à globalidade dos parâmetros da macroestrutura.

Relativamente ao primeiro tópico – enunciação clara de um ponto de vista – na totalidade dos 20 textos analisados, os alunos enunciaram sempre de forma clara o seu ponto de vista, quer no texto original quer no texto revisto. Esta foi a única tarefa em que todos os alunos apresentaram o seu ponto de vista, o que poderá significar, entre outras coisas, que a prática mais frequente de escrita argumentativa ajuda os alunos a produzirem textos melhores. Manteve-se a tendência verificada na tarefa anterior de surgirem várias fórmulas de abertura dos textos de opinião, como se pode verificar nas figuras 22 e 23.



As redes sociais é para falar com outras pessoas e jogar com outras pessoas

Figura 22 - Abertura de um texto de opinião na fase final (aluno de 4.º ano)



Ter cuidado com as redes sociais  
e quando usamos as redes sociais devemos ter cuidado por exemplo o facebook twitter, e quando jogamos as redes sociais, literalmente, usando do uso-se com ajuda de um adulto.

Figura 23 - Abertura de um texto de opinião na fase final (aluno de 3.º ano)

A fórmula de abertura mais comum e que se manteve mesmo após a revisão foi “As redes sociais são...”, parecendo evidenciar que, para a maioria dos alunos (15 dos 20 alunos), esta seria a única forma correta de começarem a redigir o seu texto de opinião. Curiosamente, nenhum dos textos começa por “Na minha opinião”.

Quanto à justificação do ponto de vista, é importante referir que mais de metade dos alunos apresentou uma justificação. Num total de 20 textos, 12 justificaram o seu ponto de vista logo no texto original. Contudo, ao reverem os seus textos, houve mais 2 alunos que o fizeram, aumentando assim para 14 o número de textos em que surge justificado o ponto de vista dos seus autores. Apesar de ter sido muito ténue, registou-se uma melhoria, na medida em que, ao fazerem a revisão textual os alunos se aperceberam de que não tinham justificado o seu ponto de vista, tendo aproveitado o momento da revisão para o fazerem. As justificações apresentadas foram, quase sempre, relacionadas com os perigos das redes sociais, como consta no quadro 15, que salienta também as pequenas alterações entre o texto original e o texto revisto.

Justificação do ponto de vista	
Texto Original	Texto Revisto

Quadro 15 - Justificação do ponto de vista antes e depois da revisão textual na fase final

No primeiro exemplo, é possível perceber que o texto original foi escrito de uma forma menos cuidada do que o texto revisto. A mensagem que o aluno transmite mantém-se após a revisão textual e em ambas o aluno explica a razão pela qual se deve ter especial cuidado quando se utilizam as redes sociais - “nos devemos ter, muito cuidado no *facebook* e quem adicionamos porque não sabemos quem, está do outro lado do ecrã”. Neste exemplo, o aluno justifica o

seu ponto de vista, recorrendo ao conector «porque», alertando para a importância dos cuidados a ter quando utilizamos as redes sociais. No texto original (do primeiro exemplo), é visível o efeito da revisão, uma vez que o aluno escreveu a palavra “muito” de uma cor diferente do resto da frase e escreveu-a por cima, visto que já não tinha espaço. É por situações como estas que a revisão textual é tão importante, uma vez que permite, por exemplo, detetar lapsos e corrigi-los, passando depois o texto a limpo, cuidando assim da apresentação final da produção escrita, bem como do seu conteúdo.

No que diz respeito ao segundo exemplo, saliente-se que o aluno justifica o seu ponto de vista referindo que, apesar de existirem vantagens e desvantagens, “na internet podes fazer certas coisas mas á um limite de risco”. Neste exemplo, o aluno efetuou pequenas alterações ao rever o seu texto, tendo corrigido por exemplo a palavra “aquiar” para “bloquear”.

No último exemplo, o aluno apresenta a justificação do ponto de vista ao referir a utilidade das redes sociais – “as redes sociais são boas para muitas coisas, por exemplo o *facebook* para termos em contacto com as pessoas e velas e o *youtube* para ouvir músicas etc.” Ao fazer a revisão textual, o aluno não corrigiu os erros ortográficos. Apesar disso, adicionou corretamente um conector pouco comum entre os mais novos - «por um lado» -, o que poderá significar que este aluno sente confiança na sua capacidade de argumentação.

Relativamente aos argumentos, é possível afirmar que, num total de 20 textos, 16 apresentam argumentos no texto original. Após a revisão, surgiu 1 novo texto com argumentos, perfazendo assim um total de 17 com argumentos, o que permite concluir que a maioria da turma é capaz de apresentar razões para defender o ponto de vista enunciado. O quadro seguinte (quadro 16) apresenta alguns dos argumentos que foram formulados.

Argumentos	
Texto Original	Texto Revisto

Quadro 16 - Presença de argumentos antes e depois da revisão textual na fase final

À semelhança do sucedido na tarefa 2, nesta tarefa também não houve alterações significativas entre o texto original e o texto revisto no que diz respeito aos argumentos enunciados pelos alunos.

No primeiro exemplo apresentado no quadro 16, o aluno não fez quaisquer alterações e manteve os seus argumentos – “divertido e engraçado”. Muito embora tenha enunciado dois argumentos diferentes, estes são relativamente semelhantes. Todavia, o aluno esforçou-se por apresentar mais do que um argumento.

Em relação ao segundo exemplo, é importante mencionar que o aluno apresentou o seu argumento – “é bom para nós falarmos com os amigos e com a família” – tendo feito algumas pequenas alterações após a revisão – “é bom para nós falarmos com os nossos amigos (as).”.

Dos 17 textos que apresentam argumentos, 5 deles são de alunos de 2.º e 3.º ano, sendo os restantes 12 de alunos de 4.º. Uma vez mais, estes resultados coincidem com as conclusões de Costa, Cerqueira e Carreto (2017), que constataram, no seu estudo exploratório, a dificuldade com que os alunos mais novos se deparam para formularem argumentos.

No que concerne aos contra-argumentos deve referir-se que, na fase de redação do texto original, houve 9 alunos que apresentaram contra-argumentos e, após a revisão, 3 alunos acrescentaram aquilo que para eles constituem contra-argumentos. Os contra-argumentos são maioritariamente redigidos sob a forma de desvantagens. Na maioria dos casos, os alunos apresentaram-nos sem que estivessem relacionados com nenhum dos argumentos que enunciaram, no

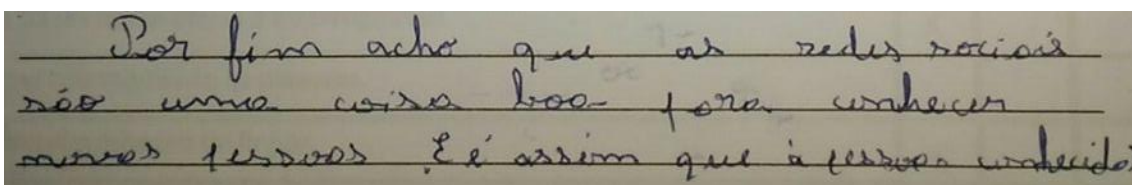
entanto, isto poderá espelhar o esforço e a dedicação dos alunos em cumprirem o que é solicitado – apresentar contra-argumentos. O exemplo que consta no quadro 17 ilustra a tentativa de um aluno em contra-argumentar.

Contra-argumentos	
Texto Original	Texto Revisto

Quadro 17 - Presença de um contra-argumento antes e depois da revisão textual na fase final

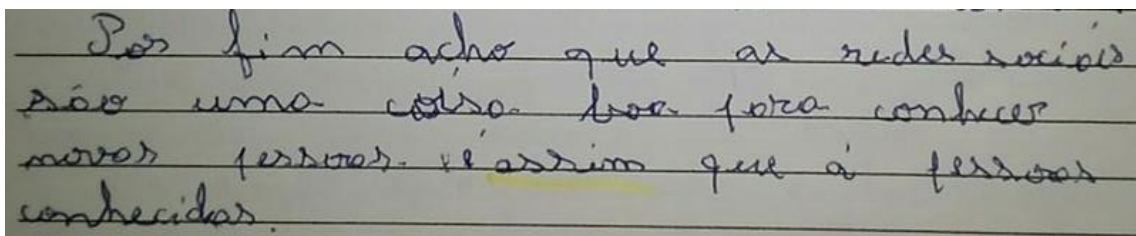
Neste exemplo, o aluno apresenta no texto original uma tentativa de contra-argumentação – “desvantagens: podemos cair em tentações más ou podem-nos fazer mal. Na internet gosto muito de falar com amigos, mas também tenho medo dos perigos”. Ao fazer a revisão do texto, o aluno efetuou bastantes alterações, tendo resumido a ideia que transmitiu no texto original e redigiu-a de uma forma mais correta e completa, utilizando um conector muito característico de textos argumentativos - «por um lado...por outro», evidenciando assim algum domínio da escrita argumentativa.

No último parâmetro – formulação de uma conclusão –, 17 dos 20 textos apresentavam uma conclusão na fase do texto original, contudo, após a revisão textual, todos os 20 textos tinham uma conclusão formulada. Uma vez mais se verificou a utilidade e importância de fazer a revisão. Através dela, os alunos corrigiram, alteraram, trocaram, acrescentaram e completaram os seus textos atribuindo-lhes na fase final uma ideia conclusiva. As figuras que se seguem (figuras 24, 25, 26 e 27) apresentam diferentes conclusões que constam nos textos dos alunos nesta última tarefa. Destaque-se que as figuras 24 e 26 referem-se a conclusões redigidas nos textos originais, enquanto as figuras 25 e 27 correspondem a conclusões redigidas pelos mesmos autores após a revisão textual.



Por fim acho que as redes sociais são uma coisa boa para conhecer novas pessoas. É assim que a pessoas conhecidas

Figura 24 - Formulação de uma conclusão no texto original na fase final

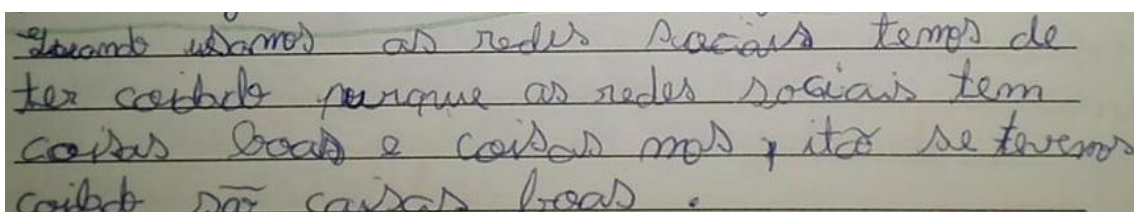


Por fim acho que as redes sociais são uma coisa boa para conhecer novas pessoas. e assim que a pessoas conhecidas.

Figura 25 - Formulação de uma conclusão no texto revisto na fase final

As figuras anteriores ilustram uma conclusão redigida por um aluno que, ao efetuar a revisão do seu texto, apenas alterou um aspecto da conclusão, trocando uma letra maiúscula por uma letra minúscula – “E é assim...” deu lugar a “e é assim...”. A ideia transmitida manteve-se a mesma tanto no texto original como no texto revisto, o que poderá significar que o aluno estava confiante da sua síntese conclusiva. Este aluno não revelou dificuldade em formular uma conclusão, pelo que terminou o seu texto retomando e frisando a sua ideia inicial, isto é, o seu ponto de vista – “as redes sociais são uma coisa boa”. Curiosamente, a maioria das conclusões formuladas pelos alunos nos textos desta tarefa são idênticas à das figuras 24 e 25 – simples, embora consistentes.

Seguidamente, apresento as figuras 26 e 27, que ilustram, a conclusão de outro aluno redigida, respetivamente, no texto original e no texto revisto.



Quanto usamos as redes sociais temos de ter cuidado porque as redes sociais tem coisas boas e coisas más, ita se tivermos cuidado são coisas boas.

Figura 26 - Formulação de uma conclusão no texto original na fase final

e quando usamos as redes sociais temos de ter cuidado porque as redes sociais tem coisas boas e coisas mas, itoa se tivermos cuidado não coisas boas.

Figura 27 - Formulação de uma conclusão no texto revisto na fase final

Este aluno formulou a sua conclusão reforçando o seu ponto de vista, começando por afirmar que “quando usamos as redes sociais temos de ter cuidado porque as redes sociais tem coisas boas e coisas mas”. A sua conclusão poderia ter sido apenas esta frase anterior, no entanto, o aluno sentiu necessidade de reforçar que, se tivermos cuidado, tudo correrá bem. Note-se que, ao efetuar a revisão textual, o aluno não fez qualquer alteração que tenha sido significativa para a compreensão do sentido global da sua conclusão.

Considerando a pertinência de conhecer os resultados da análise dos elementos da macroestrutura dos textos dos alunos por anos de escolaridade, seguem-se três quadros que retratam a emergência das competências argumentativas destes alunos.

Estrutura Textual		Total em 2 textos	Percentagem
Enunciação clara de um ponto de vista	Texto Original	2	100%
	Texto Revisto	2	100%
Justificação do ponto de vista	Texto Original	1	50%
	Texto Revisto	1	50%
Quantidade de argumentos	Texto Original	2	100%
	Texto Revisto	2	100%
Quantidade de contra-argumentos	Texto Original	1	50%
	Texto Revisto	2	100%
Formulação de uma conclusão	Texto Original	2	100%
	Texto Revisto	2	100%

Quadro 18 - Elementos da macroestrutura na tarefa da fase final (textos de alunos de 2.º ano)

De acordo com a informação contida no quadro anterior, é possível perceber que os alunos de 2.º ano realizaram esta tarefa aparentemente com menos dificuldades do que aquelas com que se tinham deparado nas tarefas anteriores. Na tarefa da fase final, ambos os textos apresentaram desde o texto original a enunciação clara do ponto de vista, um argumento cada um deles e a formulação de uma conclusão. Apenas um aluno justificou o seu ponto de vista e, no que concerne à presença de contra-argumentos, saliento que estes surgem, em ambos os textos, na qualidade de desvantagens, sendo isso claramente destacado no texto de um dos alunos, como se pode verificar na figura seguinte (figura 28).

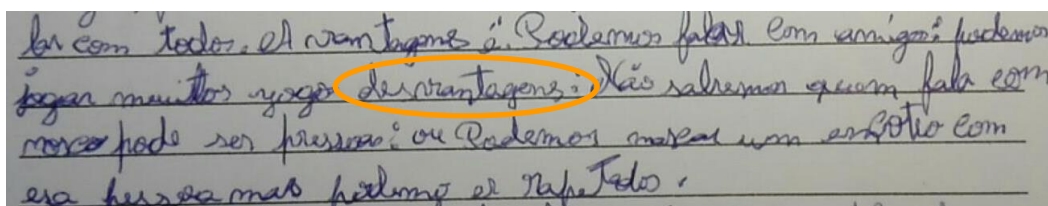


Figura 28 – Apresentação de contra-argumentos sob a forma de desvantagens na tarefa da fase final

Quer os argumentos quer os contra-argumentos foram “formulados de modo bastante simples, aduzindo razões da experiência pessoal, e com uma estrutura textual simplificada” (Costa A. L., 2016, p. 188), como é exemplificado na figura 28.

À semelhança do sucedido nas tarefas anteriores, não se verificaram alterações em nenhum dos parâmetros, nem em nenhum dos textos antes e depois da revisão textual, parecendo indicar que os alunos se limitaram a copiar o texto que haviam escrito no rascunho, sem que assumissem uma postura crítica na fase de revisão, o que até é compreensível dada a faixa etária destes alunos e a ausência de experiência na área da escrita. Ambos os textos assumem “convenções típicas de relato” (Costa A. L., 2016, p. 190), como se pode constatar através da seguinte frase, presente num texto de um aluno de 2.º ano: “eu vou só ao *facebook* e *instagram* só para falar com todos”. Uma vez mais, se verifica o recurso a razões da experiência pessoal.

Já os alunos de 3.º ano apresentaram textos mais completos, mais extensos, evidenciando características mais semelhantes ao texto de carácter argumentativo, apresentando e defendendo com argumentos (e em alguns casos, contra-argumentos) o seu ponto de vista. Veja-se o quadro 19.

Estrutura Textual		Total em 4 textos	Percentagem
Enunciação clara de um ponto de vista	Texto Original	4	100%
	Texto Revisto	4	100%
Justificação do ponto de vista	Texto Original	2	50%
	Texto Revisto	2	50%
Quantidade de argumentos	Texto Original	3	75%
	Texto Revisto	3	75%
Quantidade de contra-argumentos	Texto Original	2	50%
	Texto Revisto	2	50%
Formulação de uma conclusão	Texto Original	2	50%
	Texto Revisto	4	100%

Quadro 19 - Elementos da macroestrutura na tarefa da fase final (textos de alunos de 3.º ano)

De acordo com o quadro 19, refira-se que todos os textos dos alunos de 3.º ano apresentavam de forma clara o seu ponto de vista. Destaca-se o facto de apenas metade dos alunos justificarem a sua tomada de posição, tendo sido este um dos grandes obstáculos para os alunos na redação dos seus textos. Apenas 1 dos textos não apresentou quaisquer argumentos, sendo que em todos os outros os alunos procuraram apresentar razões que sustentassem o ponto de vista enunciado. Nestes 3 tópicos referidos anteriormente, não se registaram oscilações entre o texto original e o texto revisto, parecendo indicar que a revisão textual era desprovida de sentido para estes alunos. Porém, no inquérito que realizei, todos afirmaram que era importante fazer a revisão dos textos, acrescentando ainda que a lista de verificação os ajudava a melhorar os seus textos. Num total de 4 textos, 2 apresentam (tentativas de) contra-argumentos de natureza pessoal, espelhando uma vez mais características de relato, como se pode verificar no exemplo da figura 29.

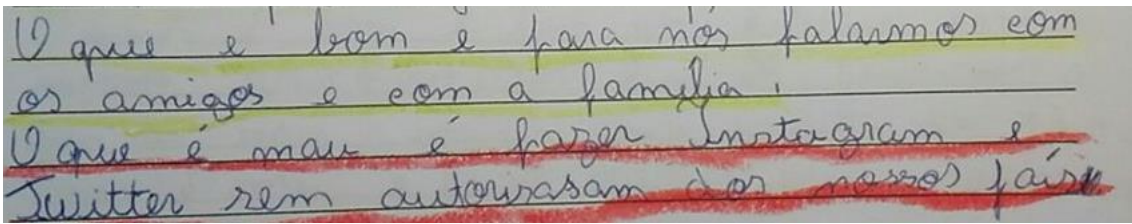


Figura 29 – Apresentação de argumento e contra-argumento sob a forma de bom e mau na tarefa da fase final

O único tópico no qual foram visíveis os efeitos da revisão foi o último – formulação de uma conclusão. Nos textos originais, apenas 2 apresentavam uma ideia conclusiva, contudo, após a fase de revisão textual, surgiram mais 2 textos cuja conclusão estava presente, perfazendo assim um total de 4 textos com uma síntese conclusiva.

Os textos dos alunos de 3.º ano nesta última tarefa apresentam melhorias quando comparados com os seus textos de tarefas anteriores, comprovando assim que é possível desenvolver e fomentar a argumentação desde cedo, uma vez que “os alunos precisam de diversificar os escritos para compreenderem que a escrita serve também para comunicar” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 8).

O quadro seguinte (quadro 20) espelha o resultado da análise dos elementos da macroestrutura dos textos dos alunos de 4.º ano nesta última tarefa.

Estrutura Textual		Total em 14 textos	Porcentagem
Enunciação clara de um ponto de vista	Texto Original	14	100%
	Texto Revisto	14	100%
Justificação do ponto de vista	Texto Original	9	64%
	Texto Revisto	11	79%
Quantidade de argumentos	Texto Original	11	79%
	Texto Revisto	12	86%
Quantidade de contra-argumentos	Texto Original	6	43%
	Texto Revisto	8	57%
Formulação de uma conclusão	Texto Original	13	93%
	Texto Revisto	14	100%

Quadro 20 - Elementos da macroestrutura na tarefa da fase final (textos de alunos de 4.º ano)

O quadro anterior (quadro 20) apresenta resultados bastante satisfatórios. Todos os 14 alunos enunciaram o seu ponto de vista ao produzirem os seus textos, sendo que logo no texto original todos eles o fizeram, podendo assim concluir que este é o tópico que os alunos têm mais facilidade em cumprir. Quanto à justificação do ponto de vista, é possível constatar que na fase do texto original apenas 9 dos 14 textos apresentavam uma justificação, mas, após a revisão, já 11 dos 14 textos contemplavam este tópico, notando-se aqui um efeito da revisão textual. Nesta tarefa, 12 dos 14 alunos de 4.º ano apresentaram argumentos nos seus textos, sendo que na fase de texto original foram 11 os alunos que o fizeram.

Uma vez mais, e de forma não surpreendente, o tópico dos contra-argumentos apresenta valores pouco satisfatórios, o que é compreensível dada a enorme complexidade de apresentar razões favoráveis e desfavoráveis ao

ponto de vista enunciado. Esta dificuldade em contra-argumentar é comum aos três anos de escolaridade em análise (2.º, 3.º e 4.º).

O tópico da formulação de uma conclusão também apresenta resultados bastante positivos, sendo notória a evolução dos alunos ao longo destas práticas de escrita argumentativa. Nesta tarefa, 13 dos 14 textos possuem uma ideia conclusiva logo na fase de redação do texto original, enquanto, após a revisão, a totalidade dos 14 textos apresenta uma conclusão. Nesta tarefa, os alunos de 4.º ano já conseguiram gerir melhor a opção de apresentar argumentos com a opção de formularem uma conclusão, tendo provavelmente percebido que uma dimensão não invalida a outra. Um dos marcos evolutivos destes alunos é o facto de, nesta tarefa, já terem conseguido apresentar argumentos não descurando a apresentação de uma ideia conclusiva, que é um dos tópicos mais cruciais de qualquer texto.

Os alunos de 4.º ano aparentam revelar capacidades de escrita argumentativa que, apesar de estarem ainda no início, revelam já alguma consistência, adequada ao seu nível. Note-se que é também neste nível de ensino que a tarefa de revisão textual parece ter maior impacto, motivando maiores alterações nos textos dos alunos.

### **3.1.2. Análise de aspetos da microestrutura**

Com o propósito de analisar a microestrutura dos textos dos alunos na presente tarefa teve em consideração as conexões que os alunos utilizavam quando queriam expressar nexos contrastivos e ou causais/explicativos, muito comuns nos textos argumentativos, como antes se explicou. Tal como se verificou nas duas tarefas anteriores, também nesta se mantém o recurso bastante frequente a conectores muito utilizados no discurso oral, como é exemplo o conector «e», cuja frequência de uso é vincadamente superior à dos outros conectores, como se pode verificar no gráfico seguinte (gráfico 10).

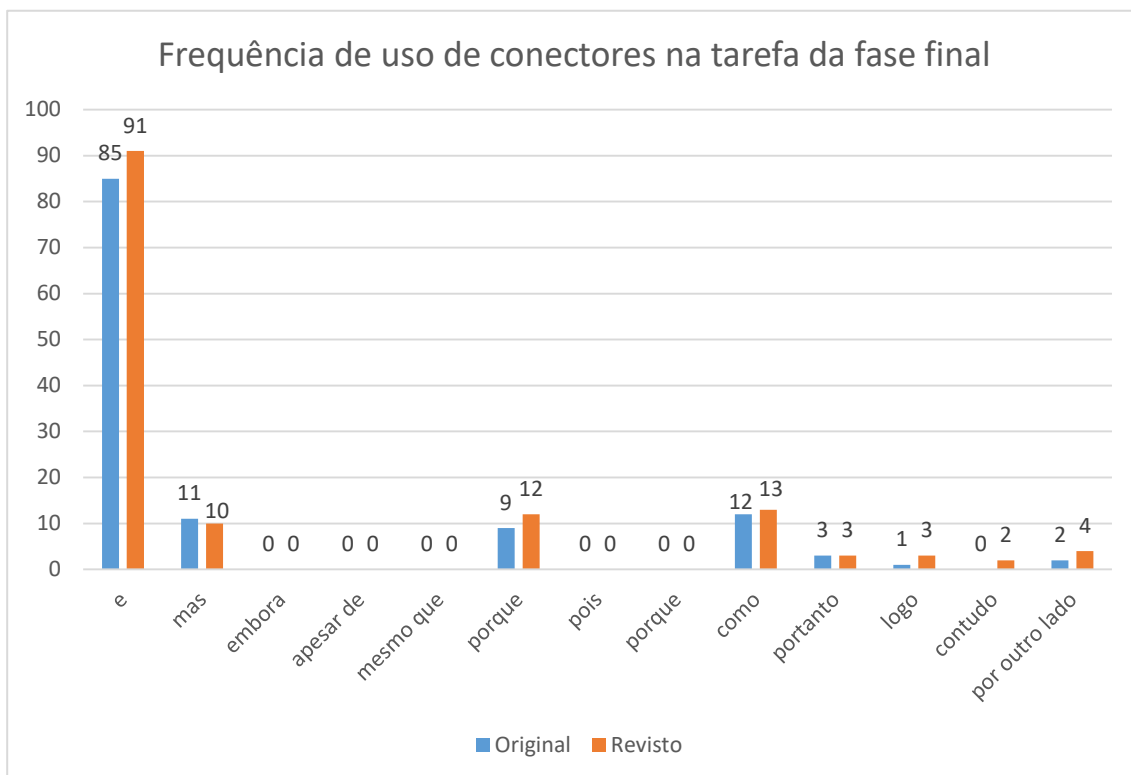


Gráfico 10 - Ocorrência de conectores argumentativos antes e depois da revisão textual na fase final

De acordo com o gráfico anterior, os alunos utilizaram nos seus textos 8 conectores diferentes, sendo eles: «e», «mas», «porque», «como», «portanto», «logo», «contudo» e «por outro lado».

Nos textos originais, contabilizaram-se 85 ocorrências do conector «e» enquanto nos textos revistos a frequência de uso deste conector aumentou, passando a registar-se 91 ocorrências.

O conector «mas» registou poucas ocorrências, sendo que se contabilizaram 11 antes da revisão textual e 10 após a mesma. O facto de se tratar da escrita de textos de carácter argumentativo possibilita que os alunos utilizem alguns conectores com mais frequência, como é o caso do conector «mas», que pode ser utilizado sempre que há um confronto de ideias. Embora existam outras alternativas, como antes se verificou, esta é aquela em que os alunos se refugiam, possivelmente por estarem habituados a usá-la desde cedo, visto que é um dos primeiros conectores com que temos contacto, primeiro através da oralidade e mais tarde por meio da escrita. Importa ainda referir que

o «mas» foi o único conector conjuncional contrastivo utilizado nas produções textuais dos alunos, como se pode verificar no gráfico 11.

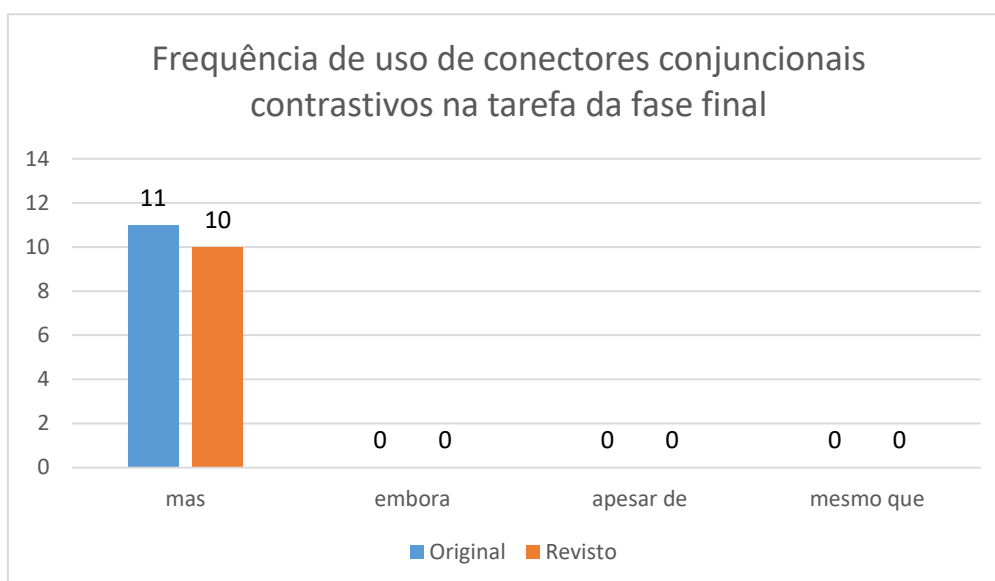


Gráfico 11 - Ocorrência de conectores conjuncionais contrastivos antes e após a revisão textual na fase final

Tendo por base o gráfico 10, é possível constatar que o conector «porque» foi um dos mais utilizados, logo a seguir ao «e». Registaram-se 9 ocorrências nos textos originais e 12 ocorrências nos textos revistos. Curiosamente, nesta tarefa os alunos recorreram com menos frequência ao conector «porque», sobretudo quando comparado com a tarefa 2, na qual se registaram cerca de 30 ocorrências deste conector, antes e após a revisão textual. Alerto para o facto de o gráfico 10 exibir, propositadamente, duas vezes este conector, contudo apenas foram registadas ocorrências num dos «porque» – o «porque» explicativo.

O conector «como» foi o segundo conector mais utilizado, tendo surgido nos textos originais dos alunos 12 vezes e nos textos revistos 13 vezes.

Surgiu nesta tarefa, pela primeira vez, o conector «portanto», tendo sido utilizado 3 vezes, 2 delas por alunos de 4.º ano e outra por um aluno de 3.º. Outra inovação foi o registo de 1 ocorrência do conector «logo» no texto original e 3 ocorrências após a revisão textual.

Relativamente ao conector «contudo», deve salientar-se que não surgiu em nenhum dos textos originais. Apesar disso, verificaram-se 2 ocorrências nos textos revistos, o que poderá significar que, ao reverem os seus textos, estes dois alunos se aperceberam de que poderiam introduzir uma modificação, tornando o seu texto mais rico e evidenciando mais características argumentativas.

Por fim, o conector «por outro lado» foi utilizado 2 vezes nos textos originais e 4 vezes nos textos revistos. Os gráficos seguintes (gráficos 12 e 13) ilustram, respetivamente, as ocorrências dos conectores «porque» e «como» e as ocorrências dos conectores «portanto», «logo», «contudo» e «por outro lado». Uma vez mais, e à semelhança do que aconteceu na tarefa anterior, destaco o facto de, na análise da microestrutura, não terem sido evidentes os efeitos da revisão textual, pelo que se registaram alterações mínimas dos conectores utilizados entre os textos originais e os textos revistos.

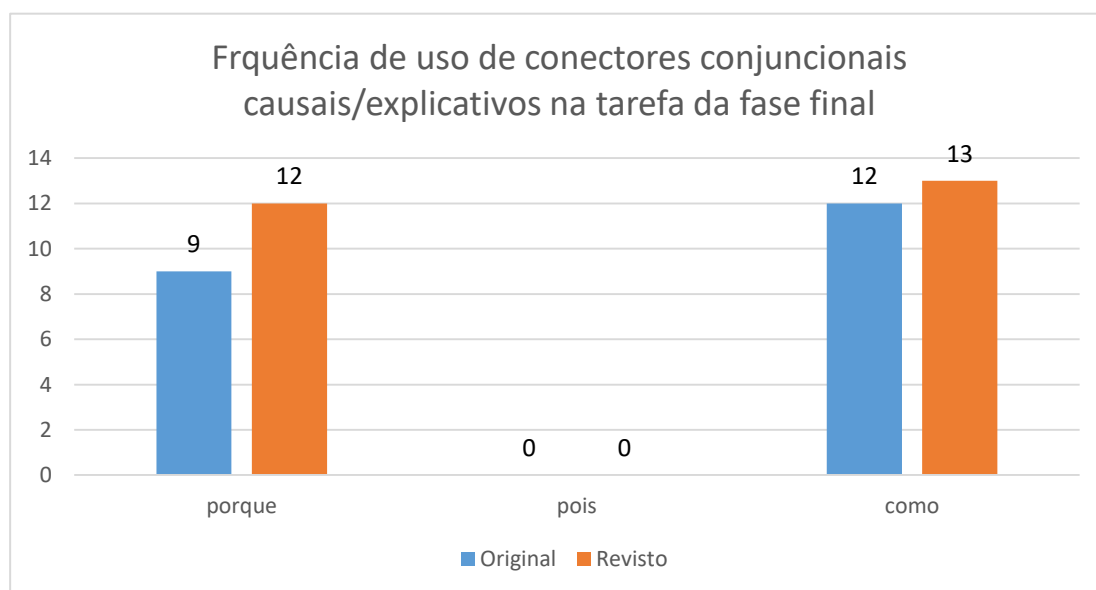


Gráfico 12 - Ocorrências dos conectores conjuncionais causais/explicativos antes e após a revisão textual na fase final

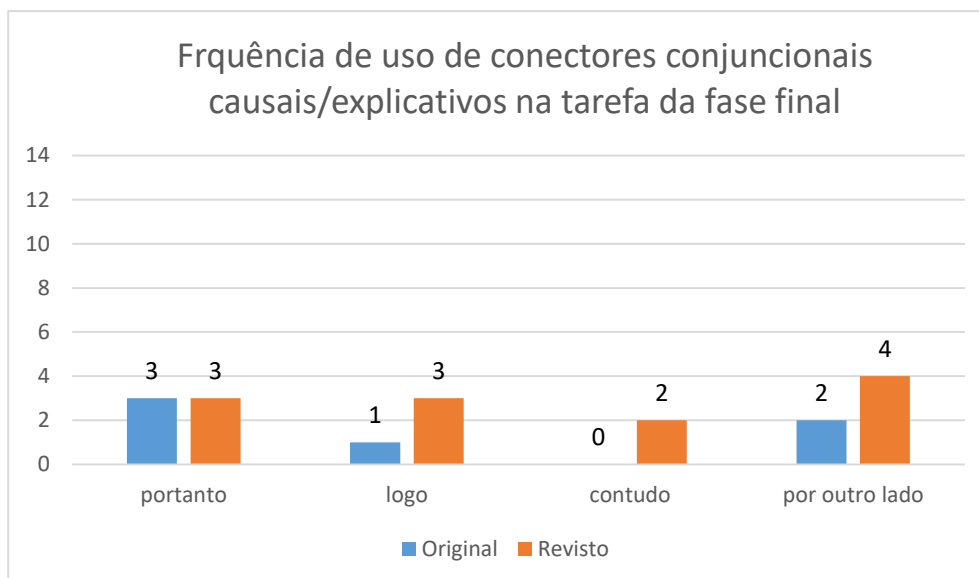


Gráfico 13 - Ocorrências dos conectores conjuncionais causais/explicativos antes e após a revisão textual na fase final

### 3.2. Síntese dos resultados

Após a análise desta tarefa é possível concluir que a maior fragilidade da escrita argumentativa destes alunos se situa “na integração de contra-argumentos” (Costa A. L., 2016, p. 197), cujo resultado é consensual com outros estudos (Brassart, 1990; Costa, 2016; Leal e Morais, 2006).

De acordo com a análise efetuada, sobretudo ao nível da macroestrutura, os resultados revelam que os alunos de 4.º ano obtiveram melhores resultados comparativamente à restante turma, possivelmente por dominarem melhor dois dos parâmetros que ajudam na organização de ideias – “o conhecimento do assunto sobre o qual se vai escrever e o conhecimento da estrutura do texto a produzir” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 10). No que concerne ao primeiro parâmetro, naturalmente os alunos de 4.º ano possuem um conhecimento mais alargado – relativamente a qualquer um dos temas que foi trabalhado e, neste caso em específico, em relação à utilização das redes sociais – do que os seus colegas de 2.º e 3.º ano. No que respeita ao segundo parâmetro enunciado pelas autoras, importa referir que todos os alunos tiveram o primeiro contacto com este género textual ao mesmo tempo, pelo que os melhores resultados do 4.º ano se podem dever ao facto de a prática que os alunos possuem nos outros géneros textuais os tenha ajudado a redigir os seus textos de opinião, ou até, pelo facto

de terem um maior nível de desenvolvimento linguístico, incluindo de fluência sintática.

Na perspectiva de Pereira e Azevedo (2005), “é imprescindível dedicar tempos e momentos à revisão dos textos”, uma vez que “a retoma do processo de escrita é algo muito comum entre os escritores, e com os mais pequenos, ela também é possível, se for orientada e acompanhada” (p. 12). As mesmas autoras acrescentam ainda que:

“não se trata de deixar os alunos sozinhos perante a tarefa de reescrita, mas trata-se de elaborar instrumentos – fichas de orientação, listas de verificação, indicações do professor – que permitam aos alunos olhar para o texto e conseguirem perceber os ganhos da sua reformulação” (ibidem).

Assim, e partilhando da mesma opinião que as autoras, construí uma vez mais, uma lista de verificação para que a partir dela os alunos pudessem fazer a revisão do seu texto original. Os alunos de 4.º ano conseguiram tirar maior proveito desta estratégia, apresentando assim melhores textos revistos, nos quais eram evidentes características da emergência do discurso argumentativo. Neste sentido, é compreensível que os alunos mais novos, de 2.º e 3.º ano se tenham confrontado com maiores dificuldades na tarefa de revisão.

Os quadros 14, 18, 19 e 20 (apresentados no ponto 3.1.1.) evidenciam melhorias nos textos dos alunos após a revisão textual, nos quais é possível constatar que os parâmetros que foram alvo de mais modificações com a revisão foram a justificação do ponto de vista e a formulação de uma conclusão.

Nesta tarefa, surgiram pela primeira vez, embora com poucas ocorrências, os conectores «portanto», «logo», «contudo» e «por outro lado», evidenciando um leque mais alargado de conectores utilizados pelos alunos, sobretudo pelos mais velhos.

## 4. Comparação de tarefas

Com o objetivo de conhecer a evolução dos alunos e o seu percurso ao longo da minha intervenção, apresento três gráficos que revelam os resultados dos alunos entre a primeira e a última tarefa.

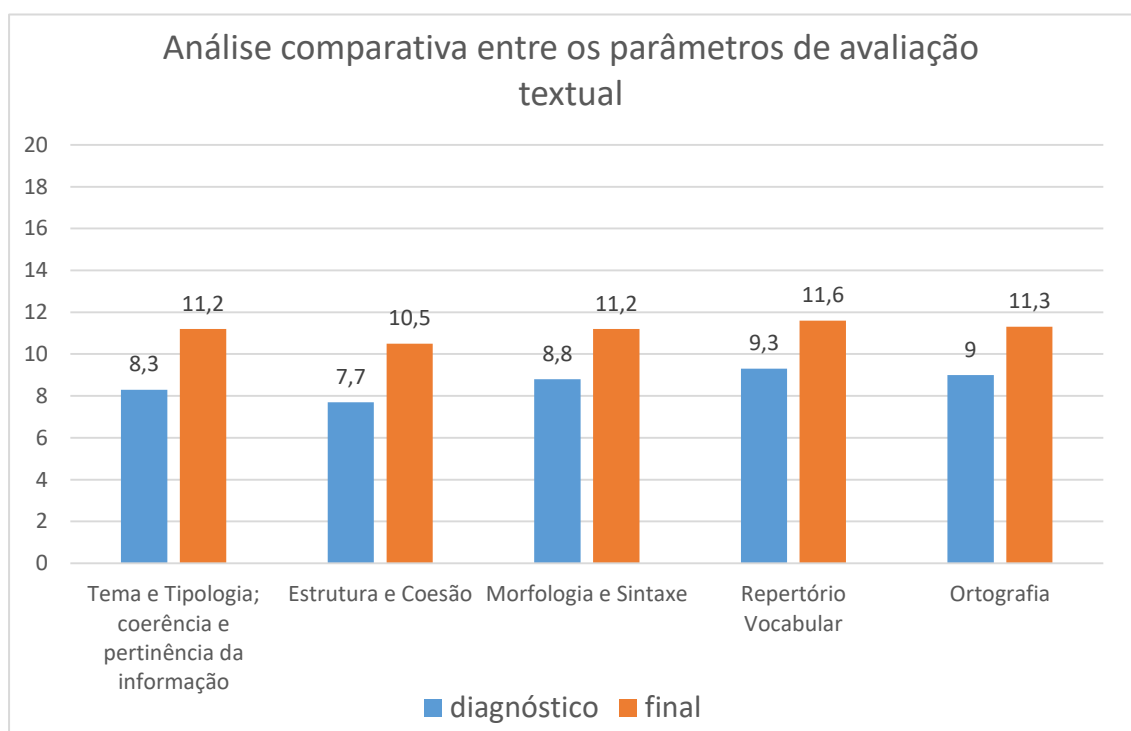


Gráfico 14 – Desempenho dos alunos nos vários parâmetros de avaliação na tarefa de diagnóstico e na tarefa final

De acordo com o gráfico anterior, é possível afirmar que os alunos evoluíram positivamente, tendo melhorado em todos os parâmetros. Os alunos passaram de resultados negativos a resultados positivos, sendo que o parâmetro que registou maior evolução foi o primeiro – tema e tipologia; coerência e pertinência da informação. Contudo, é importante conhecer a evolução dos alunos nos parâmetros gerais de avaliação, por anos de escolaridade, razão pela qual apresento o gráfico 15, que ilustra o desempenho dos alunos na tarefa de diagnóstico e o gráfico 16, que ilustra o desempenho dos alunos na tarefa final.

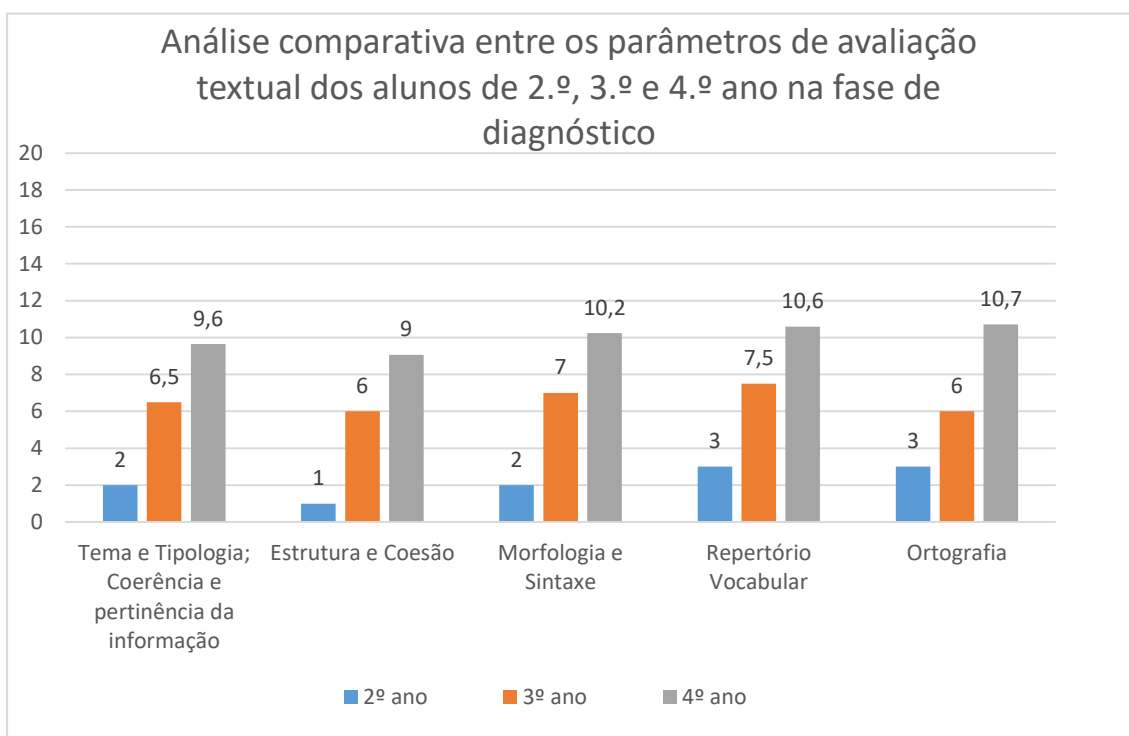


Gráfico 15 - Desempenho dos alunos nos vários parâmetros de avaliação na tarefa de diagnóstico

Considerando a informação apresentada no gráfico anterior, é possível concluir que os alunos de 4.º ano se revelaram, naturalmente, melhores escritores em relação aos seus colegas de 2.º e 3.º. É possível constatar que as capacidades dos alunos de 3.º ano se assemelham mais às dos alunos de 4.º do que às dos alunos de 2.º. O parâmetro que representa maior fragilidade para os alunos é o da «estrutura e coesão» e este aspeto é transversal a todos os anos de escolaridade, possivelmente pelo facto de nunca terem tido contacto com o texto de opinião.

Segue-se o gráfico 16, que apresenta o desempenho dos alunos na tarefa final, por anos de escolaridade.

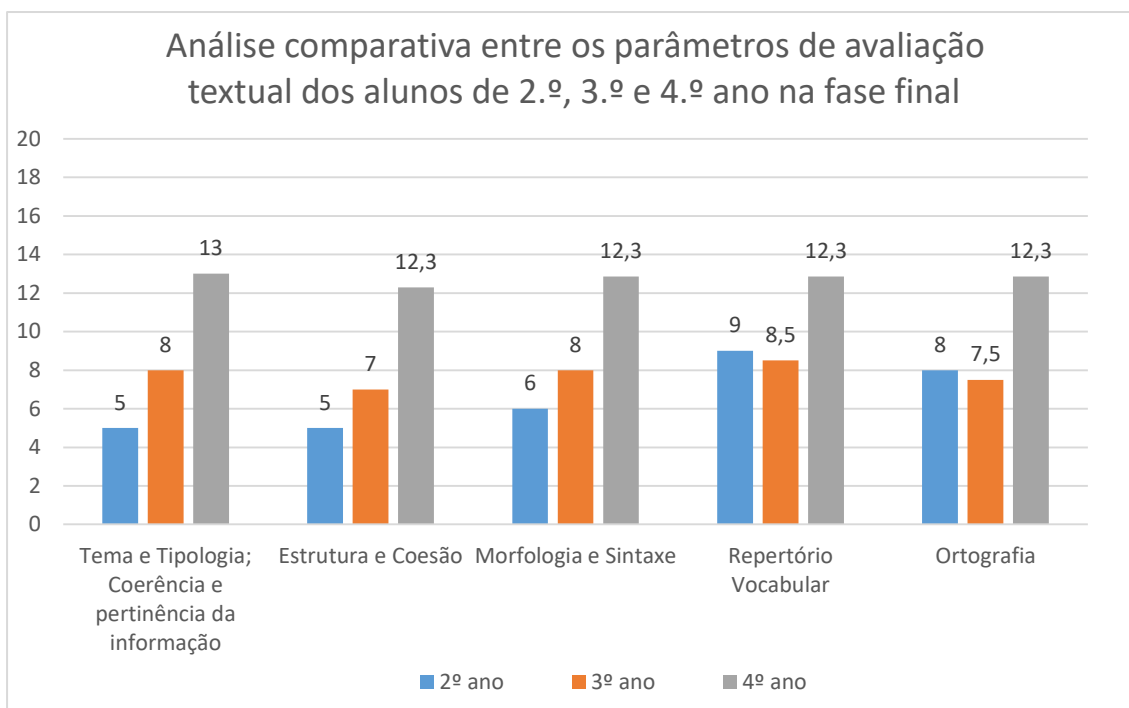


Gráfico 16 - Desempenho dos alunos nos vários parâmetros de avaliação na tarefa final

Na tarefa da fase final, mantém-se a mesma proporção verificada na tarefa da fase de diagnóstico, segundo a qual os alunos mais velhos apresentam melhores resultados comparativamente com os mais novos. No entanto, esta situação não se verifica em todos os parâmetros, uma vez que no parâmetro do «repertório vocabular» e no da «ortografia» os alunos de 2.º ano tiveram melhores resultados do que os alunos de 3.º, embora tenham sido diferenças pouco evidentes.

Considerando apenas os parâmetros de avaliação textual presentes nos gráficos 14, 15 e 16, é possível concluir que os alunos de 2.º e 3.º ano apresentaram sempre resultados negativos, embora se tenha registado uma evolução. Esta evolução, ainda que muito ténue, permite “defender um ponto de vista favorável à intervenção educativa precoce na escrita de textos predominantemente argumentativos” (Costa A. L., 2016, p. 197). Note-se que, estes parâmetros são muito globais, pelo que, se nos focarmos nos resultados da análise da micro e da macroestrutura dos textos dos alunos (de qualquer nível de ensino), podemos constatar uma evolução com resultados positivos, na fase final, tal como é apresentado nos pontos 3.1.1. e 3.1.2.

## 5. A perspectiva dos alunos sobre o trabalho desenvolvido

No final da minha investigação, apliquei um inquérito por questionário (ver ponto 2, do capítulo II) aos alunos. A minha finalidade com este questionário era perceber se, na opinião dos alunos, a revisão textual teria sido útil ou não ao longo da realização das tarefas de produção escrita e se tinham gostado da experiência de redigirem textos de opinião. Apresento de seguida 6 gráficos circulares que ilustram as respostas dadas pelos alunos às questões que lhes coloquei.

### Questão 1

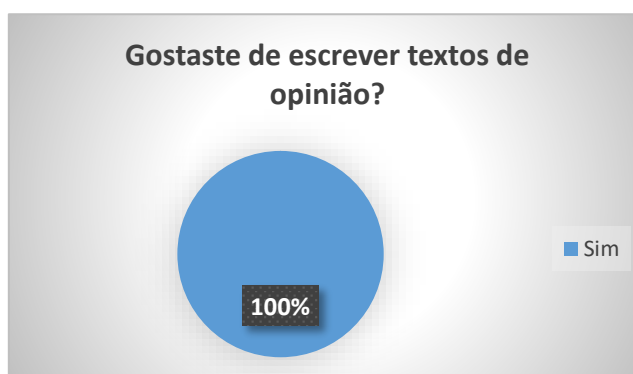


Gráfico 17 – Respostas dadas à questão 1

De acordo com o gráfico 17 e considerando as respostas dos alunos, todos, sem exceção, gostaram da experiência de redigir textos de opinião. Considerando este resultado, e tendo um *feedback* positivo por parte dos alunos sobre o trabalho desenvolvido, é possível afirmar que a argumentação pode e deve ser trabalhada desde cedo, não só pela motivação que os alunos sentem em poderem partilhar as suas opiniões, sentindo-se assim valorizados, como também porque há capacidades argumentativas precoces na oralidade que devem ser potenciadas na escrita. Por esta razão, vários alunos de 2.º, 3.º e 4.º ano conseguiram, na fase final, produzir textos que apresentavam algumas características típicas de estruturas argumentativas. Assim sendo, é importante

dar a voz aos alunos com o intuito de perceber a sua predisposição para determinadas tarefas.

## Questão 2

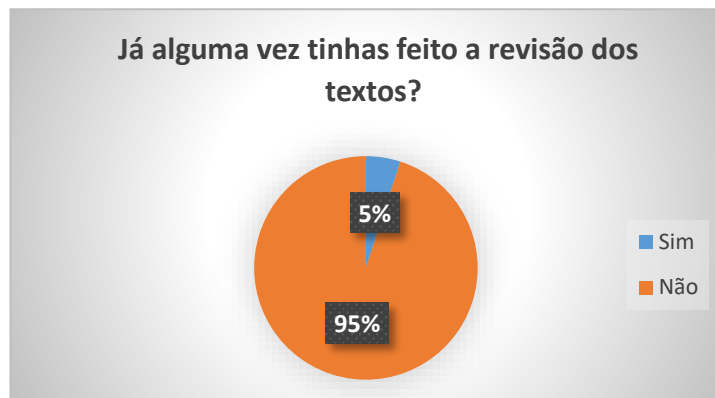


Gráfico 18 - Respostas dadas à questão 2

Relativamente à segunda questão – já alguma vez tinhas feito a revisão dos textos? –, 19 dos 20 alunos (95%) responderam negativamente e apenas 1 dos alunos (5%) afirmou já ter feito a revisão textual. Quando questionado pessoalmente sobre a sua resposta, esse aluno referiu: “já não me lembro bem, mas acho que já fiz isso”. Provavelmente, este aluno pode, intuitivamente, ter feito revisão ou pode ter sido incentivado a fazê-la em casa.

O facto de os alunos nunca terem feito a revisão dos seus textos faz com que esta se tenha tornado noutra fator de novidade, para além da estreia na escrita de textos de opinião. Estas razões podem justificar a dificuldade inicial de os alunos perceberem, por exemplo, a utilidade da lista de verificação.

### Questão 3

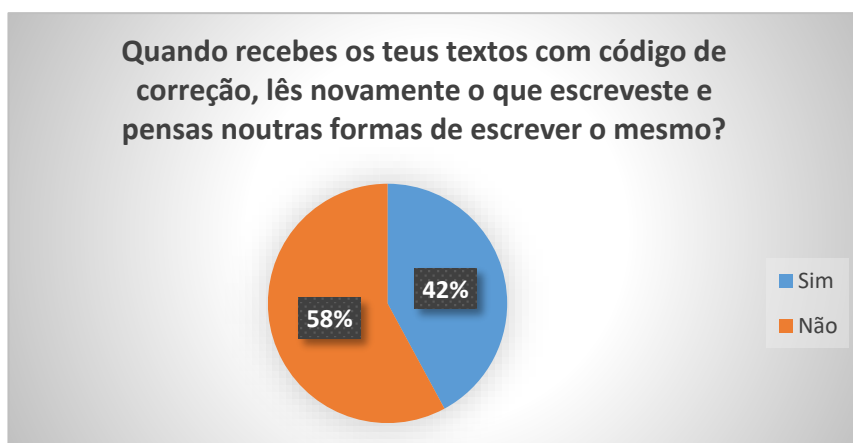


Gráfico 19 - Respostas dadas à questão 3

Esta foi a questão que mais opiniões dividiu, sendo por isso a menos consensual. Um total de 58% dos alunos referiram não voltar a ler o que escreveram, nem pensar em formas diferentes de escrever o mesmo, quando lhes eram entregues os textos com código de correção. Por outro lado, 42% dos alunos responderam afirmativamente a esta questão. De acordo com os dados recolhidos, é possível afirmar que, para a maioria dos alunos, o código de correção era desprovido de sentido, sendo que apenas lhes interessava o comentário (*feedback*) que eu escrevia no final de cada texto. Contudo, nada os motivava a ler novamente o que tinham escrito.

### Questão 4

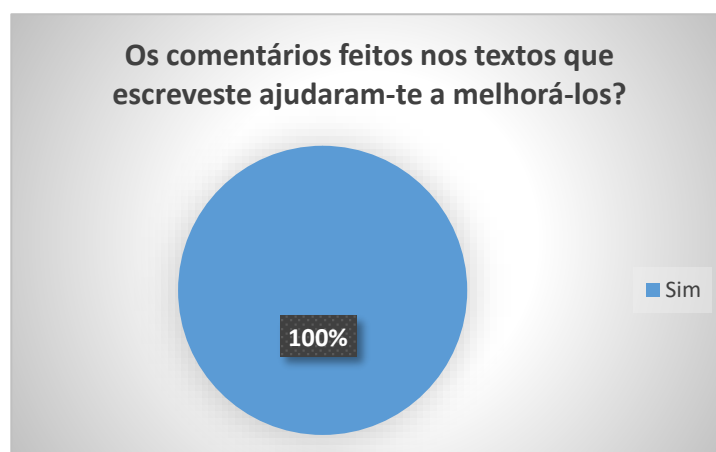


Gráfico 20 - Respostas dadas à questão 4

Relativamente à questão 4, importa referir que todos os alunos responderam “sim”. Na perspetiva dos alunos, o *feedback* é importante na medida em que os ajuda a pensar noutras formas de rescreverem o texto, alertá-los para possíveis erros ortográficos ou simplesmente porque os comentários lhes dizem quais os aspetos que devem melhorar nos seus textos. Note-se que em todos os comentários que fiz optei por começar por elogiar os seus textos, dando primeiro um *feedback* positivo e só posteriormente apontava os aspetos a melhorar, finalizando novamente com um reforço positivo de incentivo, como se pode verificar figura 30. De acordo com Niza, Segura e Mota (2011), “para serem ajudados no desenvolvimento da escrita, os alunos precisam de indicações ativas e positivas e não de proscricões inibitórias” (p. 8).

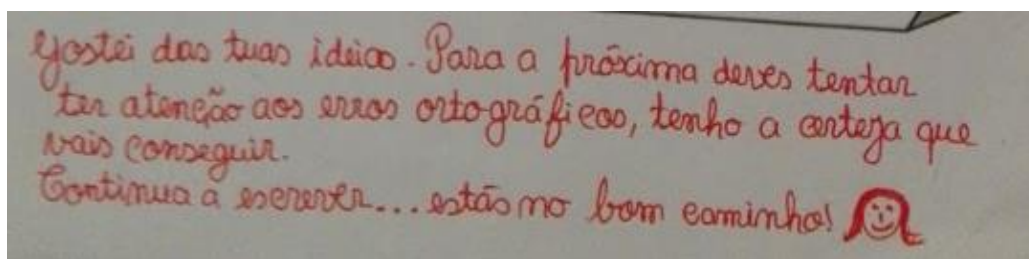


Figura 30 - Exemplo de *feedback* dado aos alunos

## Questão 5

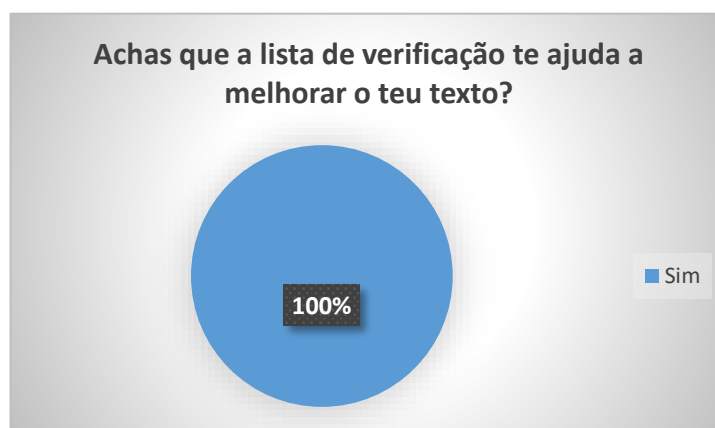


Gráfico 21 - Respostas dadas à questão 5

Na perspetiva de todos os alunos, a lista de verificação foi um instrumento essencial para fazerem a revisão dos seus textos. Curiosamente, numa fase inicial, os alunos não perceberam a utilidade da lista, tendo dito que “este

exercício da lista é mais fácil do que estar a escrever o texto”. Contudo, após uma breve explicação e a utilização mais frequente deste instrumento, os alunos perceberam e defenderam a sua utilidade, argumentando que “ajuda a pensar melhor no que escrever e no que acrescentar” ou “a lista dá-nos o que temos de fazer”, “porque melhora os erros”. A figura 31 apresenta mais alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos a esta pergunta.

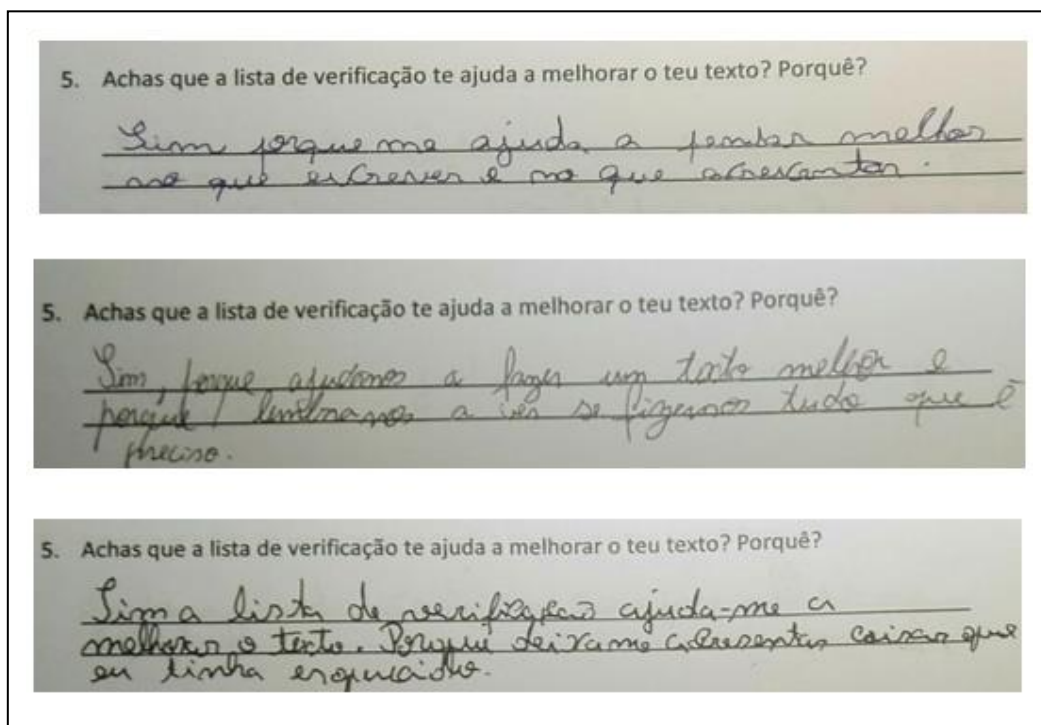


Figura 31 - Exemplos de respostas dadas pelos alunos à questão 5

De acordo com estes dados, é possível afirmar que a lista de verificação significava um apoio para os alunos no momento de reverem os seus textos, sentindo-se mais seguros sempre que tinham oportunidade de recorrer a este instrumento.

## Questão 6

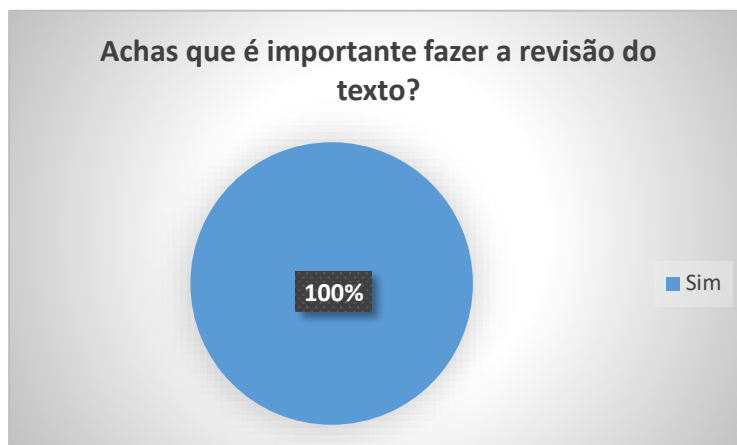


Gráfico 22 - Respostas dadas à questão 6

Esta última questão foi totalmente consensual, na medida em que todos os alunos afirmaram que é importante fazer a revisão textual, apresentando razões como “vemos se temos erros e escrevemos melhor”, “o que não tenho no primeiro texto posso por para melhorar” ou “vendo as palavras, posso melhorar todas as palavras”, entre outras. Para a maioria dos alunos, a revisão textual é importante porque ajuda a identificar erros e relembra-os de alguns aspetos relevantes que podem/devem acrescentar. A figura seguinte (figura 32) contém alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos a esta última questão.

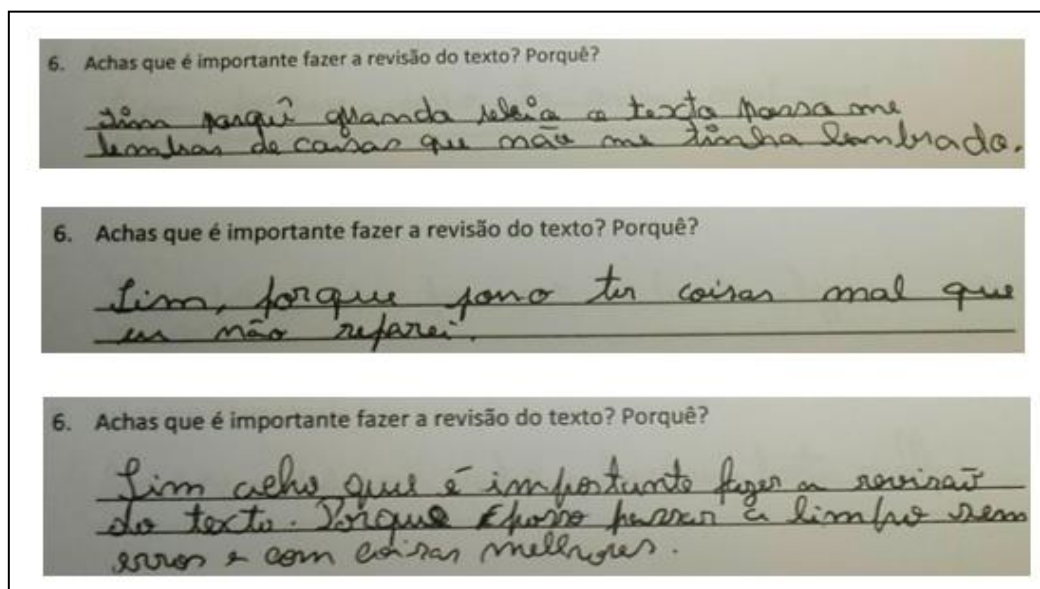


Figura 32 - Exemplos de respostas dadas pelos alunos à questão 6

Concluído este capítulo de análise e tendo por base os dados desta investigação, parece ser possível concluir que:

- o ensino e a aprendizagem da escrita argumentativa podem ser iniciados no 1.º ciclo;

- os alunos manifestam um progressivo domínio da escrita de carácter argumentativo;

- as maiores dificuldades evidenciadas pelos alunos são a elaboração da conclusão e da contra-argumentação nos seus textos de opinião;

- a revisão textual, por meio de estratégias diferenciadas, permite aos alunos melhorar os seus textos, enriquecendo-os.

Terminada a análise e apresentação dos resultados da presente investigação, surge no capítulo seguinte – Considerações Globais, uma síntese conclusiva deste estudo.

## Considerações Globais

Para finalizar o presente relatório, apresento de seguida uma síntese das ideias principais deste estudo, que contribuirão para dar resposta aos objetivos e às questões de investigação. Refiro também as dificuldades sentidas e as soluções encontradas para as superar, bem como as aprendizagens alcançadas.

Chegando agora à fase final deste projeto de investigação, compete-me a tarefa de estabelecer algumas conclusões no que diz respeito aos objetivos inicialmente apresentados. Quando iniciei o meu estágio nesta turma, apercebi-me de que as dificuldades ao nível da escrita eram muito díspares, sobretudo tendo em conta que existiam três grupos de nível inseridos na mesma turma. Os alunos de 2.º e 3.º ano apresentavam severas dificuldades na expressão escrita, sendo que cerca de metade se encontrava na fase de escrita compositiva, não conseguindo ainda interligar frases nem elaborar um texto coerente. Por outro lado, os alunos de 4.º ano apresentavam outras fragilidades: para além das questões relacionadas com o repertório vocabular, que era muito restrito, estes alunos apresentavam nas suas produções escritas frequentes erros ortográficos e organizavam os seus textos de forma elementar, com repetições e lacunas geradoras de ruturas de coesão. Verifiquei também que nenhum dos alunos dos três anos de escolaridade revelava preocupação em voltar a ler os textos que produzira, o que contribuía para o aumento da percentagem de textos pobres, com muitos erros e repetições constantes. Este facto fez com que, desde logo, considerasse imperativa a aposta em estratégias de revisão textual, como o código de correção e as listas de verificação. Após este diagnóstico inicial, percebi que faria todo o sentido promover o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. Para tal, debrucei-me sobre o estudo do ensino e aprendizagem da escrita, mais concretamente no que diz respeito aos modelos processuais de escrita e às componentes da produção textual. Contudo, e dadas as características da turma, tornou-se importante apostar também na diferenciação pedagógica. Ao analisar os documentos orientadores, constatei que o texto argumentativo não fazia parte do programa do 1.º ciclo do ensino básico (DGE, 2015). Contudo, com base em alguma bibliografia sobre escrita no

1.º ciclo, decidi apostar neste género textual. Assim, determinei como objetivos desta investigação:

- perceber em que medida a revisão textual permitia a melhoria dos textos;
- compreender se era exequível trabalhar a escrita argumentativa com alunos do 1.º ciclo;
- verificar se a implementação de estratégias de ensino diferenciadas ajudava os alunos a resolverem tarefas de escrita;
- conhecer algumas das competências linguísticas e textuais que eram (ou não) mobilizadas pelos alunos no momento de produção escrita.

A estratégia global adotada teve por base guiões orientadores do processo de escrita. Os guiões da segunda e terceira tarefas são originais, construídos para este projeto, ao passo que o guião da primeira tarefa proveio do documento *Escrita – Guião de Implementação do Novo Programa de Português* (Niza, Segura, & Mota, 2011). Após os alunos realizarem os guiões, mais concretamente produzirem os seus textos argumentativos, as suas produções foram analisadas em detalhe, conforme consta nos pontos 1, 2 e 3 do capítulo III. Para além dos guiões e dos questionários, construí também outros dispositivos de recolha e análise de dados, como a tabela de registo de observações e as muitas tabelas de análise dos dados, que foram sistematizados em gráficos de barras e, no caso dos inquéritos, gráficos circulares.

De um modo geral, e tendo por base as tarefas analisadas, verifiquei que a maioria dos alunos revelou progressos, tendo mobilizado, sobretudo na última tarefa, competências cruciais ao fazer a revisão textual, procedendo a algumas alterações, sobretudo ao nível da macroestrutura, apresentando argumentos mais consistentes, enunciando e justificando o ponto de vista e apresentando uma ideia conclusiva, conquistas que não se verificaram na primeira tarefa implementada. Foi também notória a crescente preocupação pela introdução de conectores diversificados. Estas alterações, apesar de pequenas, evidenciam uma tendência positiva na qualidade da escrita e permitiram a melhoria da produção final. Estes efeitos são bastante evidentes quando comparados, em cada tarefa, o texto original com o texto revisto. Ainda no que diz respeito às competências desenvolvidas, importa salientar que os progressos foram visíveis sobretudo ao nível do parâmetro «estrutura e coesão». Ao longo desta

investigação, foi possível verificar que a maioria dos alunos conseguiu progredir de tarefa para tarefa, mobilizando cada vez mais competências que lhes permitiam produzir textos argumentativos melhores. Contudo, importa salvaguardar que não parecem grandes evoluções, o que é aceitável, dado o reduzido período de prática pedagógica, que não permitiu a continuação do desenvolvimento da escrita argumentativa dos alunos desta turma.

Alguns alunos evidenciaram mais dificuldades do que outros, não mobilizando tão frequentemente as competências necessárias. Esta situação verificou-se com os alunos mais novos, sobretudo com os de 2.º ano, o que parece significar que, muito embora consigam expressar a sua opinião por escrito, ainda não têm disponíveis algumas competências linguísticas e textuais que lhes permitem produzir textos mais complexos, aspeto considerado natural tendo em conta o nível de escolaridade dos alunos. Porém, a análise das alterações registadas com a revisão textual revelou que os alunos são capazes de desenvolver competências que os auxiliam na produção argumentativa. Estes dados parecem indicar a viabilidade dos alunos aprenderem a produzir textos de opinião ainda no decorrer do 1.º ciclo. Assim, está dada resposta a uma das questões que orientou a minha investigação - sim, é exequível trabalhar a escrita argumentativa com alunos do 1.º ciclo, como aliás já está previsto nas *Aprendizagens Essenciais*.

Os resultados obtidos parecem evidenciar também que o processo de ensino e aprendizagem do texto argumentativo vai muito além da simples compreensão do escritor acerca da sua estrutura formal e organização. Neste sentido, foi fundamental que a escolha dos temas dos textos tivesse partido dos alunos, uma vez que assim a sua motivação funcionou como facilitador, permitindo uma maior consciencialização da necessidade de enunciarem nas suas produções o seu ponto de vista e de o justificarem, de apresentarem argumentos e contra-argumentos e de terminarem o seu texto com uma conclusão que retomasse o ponto de vista enunciado inicialmente. Para que se alcance o sucesso na escrita argumentativa, é também importante que os alunos aprendam a utilizar os conectores (conjuncionais contrastivos e causais/explicativos) de modo a articularem melhor as frases, produzindo assim textos mais coerentes e coesos.

Retomando os objetivos desta investigação e colocando o foco na primeira questão que queria ver respondida – perceber em que medida a revisão textual permitia a melhoria dos textos – é importante salientar que, através do estudo desenvolvido, constatei que de facto a tarefa de revisão possibilita transformações significativas nas produções dos alunos. Essas alterações são evidentes, sobretudo, quando comparados os textos originais com os textos revistos, como se pode verificar no quadro 15 do ponto 3.1.1. Por exemplo, na última tarefa, ao fazerem a revisão textual, apoiados pela lista de verificação, os alunos fizeram várias alterações – corrigiram erros ortográficos, acrescentaram pontuação e em alguns casos chegaram a mudar o título dado ao texto. Através do preenchimento da lista de verificação e do confronto constante com o texto original, os alunos aperceberam-se de alguns lapsos cometidos e lembraram-se de acrescentar elementos que se tinham esquecido de escrever no rascunho. Foi então através da revisão textual que os alunos efetuaram as alterações que contribuíram para a melhoria dos seus textos.

No que concerne a outro dos objetivos desta investigação – verificar se a implementação de estratégias de ensino diferenciadas ajudou os alunos a resolverem as tarefas –, devo referir que, efetivamente, foram cruciais as adaptações que fiz nos guiões das tarefas. As adaptações, por exemplo, ao nível da estrutura e do conteúdo da lista de verificação, foram essenciais para os alunos de 2.º e 3.º ano na medida em que, se lhes tivesse dado a lista de verificação que dei aos alunos de 4.º ano, certamente teriam muito mais obstáculos, alguns impeditivos de fazer a revisão textual. Veja-se o seguinte exemplo, que consta na última tarefa: enquanto no guião do 4.º ano surge a frase “apresentei pelo menos dois aspetos positivos da utilização das redes sociais”, no guião do 2.º e 3.º esta frase surge em forma de pergunta direta “disseste o que é positivo na utilização das redes sociais?”, sendo mais fácil para os alunos mais novos perceberem se cumpriram ou não com o solicitado e, caso não o tenham feito, terem a oportunidade de fazer a alteração/reformulação nesta fase de revisão. Outra das adaptações relaciona-se com extensão do texto: os guiões dos alunos de 4.º ano indicavam que era necessário “escrever um mínimo de 15 linhas”, enquanto os guiões dos alunos de 2.º e 3.º indicavam “escrever um mínimo de 10 linhas”. Constatei que até mesmo os alunos de 4.º ano revelaram dificuldades em cumprir com o requisito do número mínimo de linhas, o que

permite concluir que, na eventualidade da ausência de diferenciação pedagógica, os alunos de 2.º e 3.º ano iriam experienciar uma enorme dificuldade.

Relativamente ao último objetivo que enunciei para esta investigação - conhecer quais as competências linguísticas e textuais que eram (ou não) mobilizadas pelos alunos no momento de produção escrita –, tive a oportunidade de constatar que, na fase de diagnóstico, raros eram os textos que apresentavam nexos causais, condicionais ou contrastivos, contudo, nas produções textuais das duas últimas tarefas, os alunos recorreram com mais frequência a conectores que expressam esses nexos, como são exemplo o «porque», o «como», o «mas» e o «contudo».

Em suma, “a aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 6). Apesar de a aprendizagem da escrita ser muito complexa, esta investigação mostrou que é possível desenvolver a escrita argumentativa no decorrer do 1.º ciclo do ensino básico e que privilegiar a tarefa de revisão textual desencadeia resultados satisfatórios nas produções finais dos alunos.

É importante focar as principais aprendizagens desenvolvidas ao longo desta investigação e, nesse sentido, refiro aquelas que para mim foram as mais significativas – aprendi o quão importante é a análise e reflexão da minha ação enquanto professora e aprendi a gerir a dupla função de professora e investigadora. Interroguei-me diversas vezes se a minha atitude e postura eram as adequadas a cada momento e foi através dessa busca incessante em aperfeiçoar a minha ação que consegui melhorar a minha intervenção. No início, cometi com frequência o erro de intervir excessivamente enquanto os alunos produziam os seus textos, no entanto, a reflexão sobre a minha ação foi essencial para alterar a minha intervenção. No que diz respeito à gestão da acumulação de funções – professora e investigadora –, foi difícil numa fase inicial conseguir separar estes dois papéis, dada a minha envolvência nas dinâmicas da sala, acabando por descurar a minha função de investigadora, o que pode ser compreensível dado que a principal função que assumia era a de professora e essa sim não podia, de maneira alguma, ser descurada. Apesar disso, com o passar do tempo, fui-me apercebendo que havia momentos para tudo e passei

a reservar alguns minutos diariamente, em contexto de estágio, para dedicar à minha investigação.

Concluo afirmando que este foi um projeto recheado de desafios e surpresas, cuja experiência de investigação se revelou bastante enriquecedora na medida em que me permitiu adquirir algumas bases para, futuramente, trabalhar esta temática em sala de aula, quando estiver a lecionar.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *A Investigação naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Almeida, C. A. (1996). *Percursos para o prazer da escrita - A feitiçaria das palavras*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brassart, D. (1990). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. *Revue Française de Pédagogie*, nº 90, 31-41.

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Caderno de Apoio - Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. Em C. Lomas, *O valor das palavras I - Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 201-219). Porto: Asa Editores, S.A.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a AutoAprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, S., & Antunes, L. (2010). Revisão textual: para além da revisão linguística. *SCRIPTA*, 14, 205-224.
- Cohen, & Manion. (1989). Em J. Bell, *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Correia, M. F. (2014). *Relatório do Projeto de Investigação - Trabalho autónomo e diferenciação: potencialidades e problemas*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação.
- Costa, A. (2010). *Estruturas contrastivas: desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Lisboa: Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa.
- Costa, A. L. (10 de 2016). No limiar da escrita argumentativa: um estudo exploratório. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, pp. 173-203.
- Costa, A. L., Cerqueira, S., & Carreto, V. (setembro de 2017). E essa é a minha opinião: para o estudo da emergência da escrita argumentativa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, pp. 51-73.
- Costa, M., & Melo, P. (2016). *A Grande Aventura - Português - 4.º Ano*. Lisboa: Texto Editora.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-380.
- Dahlet, P. (jan/jun. de 1994). A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 23, pp. 79-95.
- Figueiredo, O. (2008). *A Língua em funcionamento nos Textos orais/escritos: Conceitos-chave para uma Didática do Português/Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Gomes, M. (2013). *Abordagens à escrita*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores - Departamento de Ciências da Educação.
- Gomes, M. d., & Monteiro, S. M. (2005). *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor*. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) - Faculdade de Educação da UFMG.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Jungles, D. E. (2011). *Pedagogia diferenciada*. Obtido em 24 de maio de 2017, de A Página da educação: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=542&doc=14893&mid=2>
- Leal, T. F., & Morais, A. G. (2006). *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras I - Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação. (23 de Agosto de 2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. Obtido de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *ESCRITA - Guião de Implementação do Novo Programa de Português*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1997). Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation. *Educateur magazine*, 20-25.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinto, J. (2007). Individualização e Diferenciação: duas Gestualidades para Lidar com a Diferença. Em J. Pinto, J. Lopes, L. Santos, & J. Brilha, *Diferenciação pedagógica na formação* (pp. 53-63). Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir - Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 30-33.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita - Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2008). *Diferenciação Pedagógica: um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

- SeguraNet. (Abril de 2017). *Tiras BD SeguraNet*. Obtido de SeguraNet - Navegar em Segurança: <http://www.seguranet.pt/pt/tiras-bd-seguranet>
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: PACTOR.
- Suassuna, L., & Bezerra, M. B. (setembro/dezembro de 2010). Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas. *Estudos de Avaliação em Educação*, 21, pp. 611-628. São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed.

# Anexos

## Anexo 1 - Cartaz do manual do professor

### Texto argumentativo

Argumentar é apresentar um conjunto de razões que têm como intenção convencer, persuadir ou levar alguém a aceitar um determinado ponto de vista, uma ideia ou um produto.

#### Beatriz e o plátano

Foi num dia de maio, quando o plátano estava mais bonito do que em qualquer outra altura, que chegaram dois homens com machados para o cortar. Beatriz, ao vê-los da sua janela, correu para lá e disse numa voz firme:

**Assunto em discussão**

**Argumento a favor** → - Ninguém tem o direito de cortar esta árvore!

Os dois homens olharam um para o outro, pasmados.

Pouco depois apareceram quatro senhores bem-postos, com ares de importância. Muito sorridentes, dirigiram-se a Beatriz e um deles disse:

**Argumento contra** { - Minha boa menina, esta árvore tem de se cortar pois não ficaria bem em frente de um edifício moderno. A menina é nova demais para compreender.

- Eu não sou nova demais para compreender que não pode haver edifício tão bonito como este plátano? Ou será que os senhores já são velhos demais para se darem conta disso?

**Argumento a favor**

Os senhores importantes ficaram, por momentos, de boca aberta.

De Luis, Beatriz e o Plátano. Art. Ilustrado: Célia Fernandes

#### Para escrever o texto:

- Apresentar o assunto em discussão.
- Expor ideias claras sobre o que se pretende defender, destacando provas ou razões relevantes.
- Mostrar pontos de vista contrários e contra-argumentar.
- Apresentar uma conclusão, demonstrando a vantagem dos argumentos.
- Usar frases declarativas e interrogativas.
- Utilizar o presente do indicativo e verbos que indiquem relação de causa-efeito: causar, motivar, ocasionar, originar, provocar...

**A Grande Aventura**  
Texto faz escola contigo!

## Anexo 2 - Cartazes sobre a Segurança na Internet

### O QUE FARIAS?



**SeguraNet**

A Ana recebe um mail de uma pessoa desconhecida. O assunto é "Jogos on-line muito fixes" e a mensagem contém um anexo. Parece tentador.

[www.seguranet.pt](http://www.seguranet.pt)

### O QUE FARIAS?



**SeguraNet**

A Ana está em casa de uma amiga que quer criar uma conta numa rede social. A amiga preenche o perfil disponibilizando informação pessoal como o nome e localidade onde vive. A Ana, que aprendeu a criar perfis seguros, acha que ela deveria fazê-lo de forma diferente.

[www.seguranet.pt](http://www.seguranet.pt)







### O QUE FARIAS?



**SeguraNet**

A amiga da Ana partilha tudo na Internet. Acabou de pôr um post no Facebook a dizer que a família vai toda de férias para Albufeira, no dia 15 de julho. A Ana não acha boa ideia...

[www.seguranet.pt](http://www.seguranet.pt)







### Anexo 3 - Tiras de banda desenhada sobre a Segurança na Internet

#### Facebook



#### Pensar antes de publicar



#### Jogos online



#### Publicação de fotos de menores nas redes sociais



# Apêndices

## Apêndice 1 - Planificação da primeira tarefa - "Alimentação Saudável"

- **Designação da tarefa:**

Alimentação saudável – Tarefa 1

- **Áreas disciplinares:**

Português.

NOTA: esta atividade assegura a transversalidade entre as diversas áreas, neste caso particular, o Português e o Estudo do Meio.

- **Domínio:**

Leitura e escrita

Educação Literária

- **Conteúdos:**

Leitura orientada

Produção escrita

Texto de opinião

Planificação de textos

**Objetivos:**

Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância;

Compreender o essencial do texto lido;

Identificar o tema e o assunto do texto;

Planificar textos (de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos);

Redigir textos;

**Exploração da tarefa:**

- **Apresentação e descrição:**

A tarefa inicia-se com a leitura, em grande grupo, de um poema de Maria Alberta Menéres. De seguida, analiso com os alunos o poema e questiono-lhes se existe alguma palavra ou frase que não compreendam o seu significado/sentido. Caso exista, explicarei.

Peço aos alunos que identifiquem as ideias principais do poema e apoiarei essa identificação, fazendo o registo no quadro. Neste momento é importante alertar os alunos

para o facto de o poema apresentar duas partes distintas: a primeira parte constituída pelas três primeiras quadras e a segunda parte constituída pelas três últimas quadras.

De seguida, os alunos devem realizar as atividades propostas (apenas as questões de interpretação), individualmente. Após este momento, conduzirei os alunos a verbalizarem outros conhecimentos sobre a temática abordada no texto, ampliando assim as informações que poderão utilizar aquando da explicitação das suas opiniões.

Segue-se o momento da produção de um texto individual. Nesta fase é importante alertar os alunos que cada um deve fazer uma reflexão individual sobre os maus hábitos alimentares e as respetivas consequências físicas e psicológicas. Assim, a primeira versão do texto deve ser escrita individualmente com base na leitura e interpretação do poema e no quadro que cada um preencheu (pergunta 2.8). Para os alunos que apresentam mais dificuldades, poderei lembrar-lhes que existem 3 momentos fulcrais: introdução, desenvolvimento e conclusão. Depois, questiono-os acerca da informação que eles consideram ser relevante para colocar nessas 3 partes distintas do texto que irão produzir. Caso os alunos não se recordem, poderei indicar que na introdução, devem identificar a ideia que vão defender; no desenvolvimento, devem apresentar as razões/exemplos que justificam a sua opinião; na conclusão, devem fazer uma síntese das razões apresentadas ou escrever uma frase para reforçar o seu ponto de vista.

- **Organização dos alunos:**

Grande grupo;

Individualmente;

- **Atividade esperada:**

Espero que os alunos:

- Descodifiquem rapidamente todas as palavras do poema;
- Compreendam e interpretem o poema;
- Elaborem um plano do texto;
- Redijam um texto de opinião, respeitando as principais regras;

- **Questões a colocar para apoiar a aprendizagem:**

- Do que fala o poema?
- O que é que o menino fazia? Como era a alimentação dele? Era saudável?
- Quais são as consequências dos maus hábitos alimentares?
- Como é que o menino se sentia? Bem? Mal? E porquê?
- O que é capilé?
- Antes de redigirmos um texto, o que é que devemos fazer? Há algum cuidado que devemos ter?
- Quais são as partes essenciais que um texto deve ter, para que este faça sentido?

- **Discussão e sistematização:**

Dado o caráter de diagnóstico, esta tarefa não terá sistematização.

- **Dificuldades previstas e estratégias para as ultrapassar:**

Dificuldade prevista: os alunos poderão ter dificuldade em fazer um plano do texto.

Estratégia: dizer-lhes que devem organizar, por escrito, toda a informação compilando os aspetos chave e só a partir daí escrever o texto, guiando-se pelo plano que criou.

Dificuldade prevista: os alunos poderão revelar dificuldade em rever o texto.

Estratégia: trocar o texto com o texto do colega e o colega registar por escrito alguns comentários que ajudem o outro colega a melhorar o texto.

- **Duração:**

2h

- **Recursos:**

**Materiais:**

Tarefa 1 – Alimentação Saudável

**Humanos:** |

Alunos;

Professora;

Estagiárias.

## Apêndice 2 - Planificação da segunda tarefa - "Filmes Preferidos"

- **Designação da tarefa:**

Filmes preferidos – Tarefa 2

- **Áreas disciplinares:**

Português

- **Domínio:**

Leitura e Escrita

- **Conteúdos:**

Texto de opinião

**Objetivos:**

Produção textual (apresentar e defender a opinião relativamente ao filme preferido)

**Exploração da tarefa:**

- **Apresentação e descrição:**

Partindo da atividade de Organização e Tratamento de Dados sobre os filmes preferidos dos alunos, informarei os alunos que devem escrever um texto no qual expressem a sua opinião acerca do seu filme preferido, aconselhando os amigos a verem-no.

Seguidamente, informo os alunos que antes de escreverem o texto de opinião irão preencher um esquema (plano do texto). Note-se que este esquema será entregue a cada aluno e os alunos deverão preenchê-lo.

Individualmente, os alunos devem elaborar um texto de opinião (no anexo que lhes será entregue) guiando-se pelo esquema que preencheram anteriormente. Este texto será uma primeira versão, por essa razão será redigido num espaço de rascunho que consta no anexo.

Após escreverem o texto, irão sublinhar no mesmo, um determinado número de palavras que estejam corretamente escritas. **NOTA:** o número de palavras varia consoante as dificuldades dos alunos. Seguidamente preenchem a lista de verificação (que terá critérios diferentes de acordo com os diferentes níveis de ensino) de forma a confirmarem se referiram todos os aspetos essenciais.

Terminada esta fase, os alunos deverão corrigir no rascunho aquilo que acharem que pode melhorar os seus textos. Por fim, passam o texto a limpo.

- **Organização dos alunos:**

Grande grupo;  
Individualmente.

- **Atividade esperada:**

Espero que os alunos:

- Deem a sua opinião, fundamentando-a;
- Apresentem os seus argumentos;
- Indiquem pelo menos duas razões que expliquem a preferência pelo filme;
- Respeitem as regras de pontuação, ao redigirem o texto;
- Utilizem um vocabulário diversificado;

- **Questões a colocar para apoiar a aprendizagem:**

- Qual é o teu o filme preferido?
- Indica duas ou três razões que expliquem a tua preferência por esse filme.
- Qual é a parte do filme que mais te entusiasmou? Indica a tua personagem preferida.
- O que podes dizer para convencer alguém a ir ver o filme?

- **Discussão e sistematização:**

A sistematização desta tarefa incidirá na revisão textual (individual) e posteriores alterações decorrentes da revisão.

- **Dificuldades previstas e estratégias para as ultrapassar:**

Dificuldade prevista: os alunos poderão ter dificuldade em defender a sua opinião.

Estratégia: dizer-lhes que devem pensar naquilo que mais gostaram do filme explicando o porquê.

Dificuldade prevista: os alunos poderão ter dificuldade em utilizar vocabulário diversificado.

Estratégia: perguntar-lhes que se sabem sinónimos das palavras que escreveram, evitando assim possíveis repetições.

Dificuldade prevista: os alunos poderão ter dificuldade em argumentar de forma a conseguirem convencer alguém a ir ver o filme.

Estratégia: colocar-lhes diversas questões, por exemplo: qual é a melhor parte deste filme? E porquê? O que é que gostaste mais no filme? Qual é a personagem mais divertida?

Dificuldade prevista: os alunos poderão ter dificuldade em fazerem a correção.

Estratégia: dar-lhes indicações, por exemplo: aqui falta um sinal de pontuação, qual será? Esta frase não pode começar desta forma. Como é que a poderíamos alterar?

- Duração:

2h30

- Recursos:

**Materiais:**

Anexo 1 – Filmes preferidos;

Anexo 2 – Filmes preferidos;

**Humanos:**

Alunos;

Professora;

Estagiária.

## Apêndice 3 - Planificação da terceira tarefa - "A Utilização das Redes Sociais"

- Designação da tarefa:

A Utilização das Redes Sociais – Tarefa 3

- Áreas disciplinares:

Português

- Domínio:

Leitura e Escrita

- Conteúdos:

Texto de opinião

Objetivos:

Produção textual (apresentar e defender a opinião relativamente à utilização das redes sociais e aos cuidados inerentes a essa utilização)

Exploração da tarefa:

- Apresentação e descrição:

Partindo da atividade de Organização e Tratamento de Dados sobre os cuidados a ter quando se utilizam as redes sociais, informarei os alunos que devem escrever um texto, no qual expressem a sua opinião acerca da utilização das redes sociais e dos cuidados que devem ter quando as utilizam.

Conversarei com os alunos sobre a segurança na internet, mais especificamente sobre a segurança nas redes sociais. Para suportar esta conversa irei recorrer à utilização de alguns materiais, disponibilizados pela professora Rosário Rodrigues (cartazes e tiras de banda desenhada).

Seguidamente, informo os alunos que antes de escreverem o texto de opinião iremos registar no quadro algumas conclusões sobre a temática.

Individualmente, os alunos devem elaborar um texto de opinião (no anexo que lhes será entregue).

Após escreverem o texto, sublinham com cores diferentes (verde e vermelho) os aspetos positivos e negativos da utilização das redes sociais. Segue-se o preenchimento da lista de verificação de forma a confirmarem se referiram todos os aspetos essenciais.

**NOTA:** esta lista de verificação terá critérios diferentes de acordo com os diferentes níveis de ensino. Apesar disso, existem dois anexos diferentes, um deles para os alunos

do 4.º ano e o outro para os alunos de 2.º e 3.º anos, visto que as dificuldades destes dois últimos são muito semelhantes.

Por fim, passam o texto a limpo, com as devidas alterações (nesta fase, circularéi pela sala de forma a monitorizar o trabalho dos alunos, orientando-os sempre que necessário).

- **Organização dos alunos:**

Grande grupo;

Individualmente.

- **Atividade esperada:**

Espero que os alunos:

- Deem a sua opinião, fundamentando-a;
- Apresentem os seus argumentos;
- Indiquem pelo menos dois aspetos positivos e dois aspetos negativos da utilização das redes sociais;
- Respeitem as regras de pontuação, ao redigirem o texto;
- Utilizem um vocabulário diversificado;

- **Questões a colocar para apoiar a aprendizagem:**

- Quais são os cuidados que devemos ter quando utilizamos as redes sociais?
- Indica dois aspetos positivos e dois aspetos negativos da utilização das redes sociais.

- **Discussão e sistematização:**

A sistematização desta tarefa incidirá na revisão dos textos e posteriores alterações decorrentes da revisão.

- **Dificuldades previstas e estratégias para as ultrapassar:**

Dificuldade prevista: os alunos poderão ter dificuldade em defender a sua opinião.

Estratégia: dizer-lhes que devem pensar nos cuidados que devem ter, nos cartazes que viram ou até nas tiras de banda desenhada.

Dificuldade prevista: os alunos poderão ter dificuldade em utilizar vocabulário diversificado.

**Estratégia:** perguntar-lhes alguns sinónimos das palavras que escreveram, evitando assim possíveis repetições.

**Dificuldade prevista:** os alunos poderão ter dificuldade em enunciar aspetos positivos e negativos da utilização das redes sociais.

**Estratégia:** dizer-lhes que devem pensar nas vantagens e desvantagens de usar as redes sociais. Podemos colocar-lhes questões como: há perigos na utilização das redes sociais? Quais são esses perigos? E será que é tudo mau, quando utilizamos as redes sociais? Porquê? Quais são as vantagens que conhecem?

- **Duração:**

2h

- **Recursos:**

**Materiais:**

Cartazes “Segurança na Internet”;

Tiras de BD – “Segurança na Internet”;

Anexo “Segurança na Internet – 4.º ano”;

Anexo “Segurança na Internet – 2.º e 3.º ano”.

**Humanos:**

Alunos;

Professora;

Estagiária.

## Apêndice 4 - Guião da primeira tarefa

### 1. Lê o poema.

Menino quadrado  
comeu marmelada  
comeu toneladas  
de pudim gelado

devorou biscoitos  
(os bifos não quis!)  
com muita manteiga  
os xis e os oitos!

Bebeu capilé  
e refrescos doces  
por uma palhinha  
que ficou de pé.

Menino quadrado  
já não se levanta,  
todos lhe confundem  
nariz com garganta...

Em si próprio gordo  
talvez limitado,  
parece uma bola  
mas é um quadrado:

tem tanto de altura  
como tem de rosto  
como de largura  
como de desgosto.



in *Figuras figuronas*, de Maria Alberta Menéres,  
Edições ASA, 2000, pp. 20 e 21.

2. O poema fala de um menino.

2.1. Indica a palavra utilizada para caracterizar o menino no início do poema.

2.2. Tenta explicar essa caracterização.

2.3. Preenche o quadro que se segue, referindo o que esse menino comia e bebia.

O que ele comia	
O que ele bebia	

2.4. Retira do texto as expressões que indicam que o menino não tinha uma alimentação equilibrada.

2.5. Descobre no poema as consequências dos maus hábitos alimentares do menino.

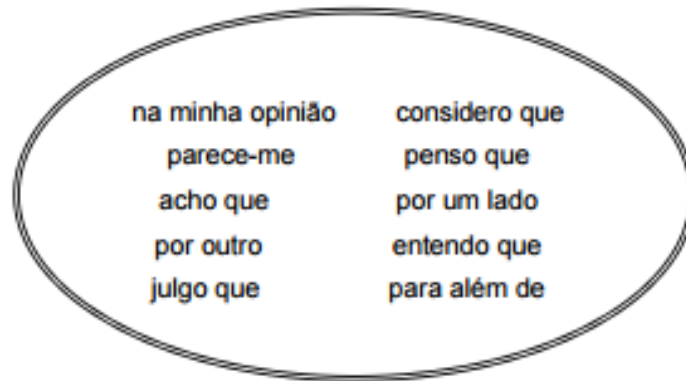
2.6. Descobre no último verso a palavra que traduz o que o menino sentia. Completa a frase que se segue, usando essa palavra.

O menino sentia _____ por ser tão gordo.
--

2.7. Preenche o quadro que se segue com base nas informações do poema. Regista também outras informações que não estão no poema mas que tu conheces.

Maus hábitos alimentares		
Consequências	Físicas	
	Psicológicas	

3. Com base nas informações que registaste, escreve agora um texto em que dês a tua opinião sobre o modo como nos devemos alimentar para termos uma vida saudável e feliz. Podes utilizar as expressões apresentadas.



A rectangular box with a white background and a black border. It contains ten horizontal lines for writing. The bottom right corner of the box is folded over, creating a small triangular flap.

## Apêndice 5 - Guião da segunda tarefa (2.º e 3.º ano)

Nome: \_\_\_\_\_

Ano/ turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**1 – Preenche o seguinte esquema com as informações acerca do teu filme preferido.**

Qual é o teu o filme preferido?	
Porque é que gostas desse filme?	
Qual é a parte do filme que mais te entusiasmou?	
O que podes dizer para convencer alguém a ir ver esse filme?	

**2 – Imagina que queres convencer outras pessoas a verem o teu filme preferido. Escreve um texto em que dês a tua opinião sobre esse filme, utilizando o que escreveste no esquema.**

Não te esqueças de:

- Atribuir um título ao teu texto;
- Não repetir palavras;
- Verificar se escreveste sem erros;
- Escrever um mínimo de 10 linhas.





## Apêndice 6 - Guião da segunda tarefa (4.º ano)

Nome: \_\_\_\_\_

Ano/ turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**1 – Preenche o seguinte esquema com as informações acerca do teu filme preferido.**

Qual é o teu o filme preferido?	
Indica duas ou três razões que expliquem a tua preferência por esse filme.	
Qual é a parte do filme que mais te entusiasmou? Indica a tua personagem preferida.	
O que podes dizer para convencer alguém a ir ver o filme?	

**2 – Imagina que tens de convencer outras pessoas a verem o teu filme preferido. Escreve um texto em que dês a tua opinião sobre esse filme, utilizando o que escreveste no esquema.**

Não te esqueças de:

- Atribuir um título ao teu texto;
- Defender a tua opinião;
- Usar palavras diferentes;
- Verificar os erros ortográficos;
- Colocar corretamente a pontuação;
- Escrever um mínimo de 15 linhas.



**4 – Verifica se respeitaste cada um dos aspetos indicados no texto que escreveste. Assinala com X em SIM ou NAO.**

Lista de Verificação	SIM	NÃO
Atribuí um título sugestivo.		
Na introdução, respondi às perguntas: - Qual é o meu filme preferido?		
- Quando é que o vi?		
- Com quem o vi?		
- Onde é que o vi?		
No desenvolvimento, procurei: - Apresentar pelo menos duas razões que indiquem a minha preferência pelo filme;		
- Indicar qual foi a parte que mais me entusiasmou.		
Na conclusão, tentei: - Convencer alguém a ir ver o filme.		
Utilizei palavras diferentes.		
Escrevi corretamente as palavras.		
Fiz os parágrafos necessários.		
Respeitei o número de linhas.		










2- Sublinha, no texto que acabaste de escrever:

- A verde, o que é positivo na utilização das redes sociais;
- A vermelho, o que é negativo na utilização das redes sociais.

3 – Verifica se respeitaste cada um dos aspetos indicados no texto que escreveste.  
Assinala com X em SIM ou NAO.

Lista de Verificação	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Atribuí um título sugestivo.			
Na introdução, apresentei o assunto em discussão?			
No desenvolvimento, procurei:			
- Apresentar pelo menos dois aspetos positivos e dois aspetos negativos da utilização das redes sociais;			
- Explicar as razões porque considero que existem aspetos positivos e aspetos negativos;			
- Dar exemplos que ajudem a perceber a minha opinião.			
Na conclusão, tentei demonstrar a vantagem dos meus argumentos;			
Utilizei o presente do indicativo e verbos que indiquem a relação de causa-efeito: causar, motivar, originar, ocasionar, provocar...			
Usei frases declarativas e interrogativas.			
Escrevi corretamente as palavras.			
Respeitei o número de linhas.			



## Apêndice 9 - Questionário

Nome: \_\_\_\_\_

Ano/turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

1. Gostaste de escrever textos de opinião?

Sim  Não

2. Já alguma vez tinhas feito a revisão dos textos?

Sim  Não

3. Quando recebes os teus textos com código de correção, lê novamente o que escreveste e pensas noutras formas de escrever o mesmo?

Sim  Não

4. Os comentários feitos nos textos que escreveste ajudaram-te a melhorá-los?

Sim  Não

5. Achas que a lista de verificação te ajuda a melhorar o teu texto? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Achas que é importante fazer a revisão do texto? Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obrigada pela tua colaboração!



## Apêndice 10 - Tabela de registo de observações

### REGISTO DE OBSERVAÇÕES

Atividade: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

NOME DO ALUNO	APRENDIZAGENS						ATITUDES							
	Conseguiu	Não conseguiu	Como fez...			Teve dificuldade	Teve facilidade	Esteve concentrado	Escutou os outros	Foi organizado	Participou	Esteve interessado	Gostou	Não gostou
			Sozinho	Com ajuda do adulto	Com ajuda do colega									