

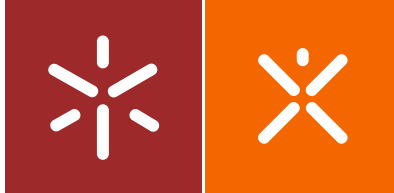


Vanda de Fátima Lopes Teixeira

A exposição sobre um tema e a síntese como instrumentos de construção e expressão de conhecimento

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Vanda de Fátima Lopes Teixeira

A exposição sobre um tema e a síntese como
instrumentos de construção e expressão de
conhecimento

Relatório de estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico
e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José António Brandão Soares Carvalho

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José António Brandão Carvalho, pela dedicação e compreensão, pela orientação assertiva, pelos conhecimentos partilhados e pela clareza das suas palavras. Também pela serenidade com que sempre me prestou apoio.

À Universidade do Minho, que possibilitou a conclusão de mais um ciclo de estudos, e a todos os Professores do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que partilharam os seus saberes comigo e com as minhas colegas de mestrado.

À Professora cooperante, Susana Vieira, pelo acompanhamento ao longo do estágio, pela ajuda e pela partilha de conhecimentos, à Direção do Agrupamento, que permitiu a realização do Estágio com todas as condições necessárias, e aos alunos, com quem aprendi profundamente.

Às minhas colegas de mestrado, pela partilha de conhecimentos e de experiências durante todo o percurso. À Cristina, colega de mestrado e de estágio, pela amizade, pelo apoio e pela partilha de todos os momentos desta viagem.

Ao Xavier, pelo apoio incondicional. À minha mãe, por estar sempre presente, à minha irmã, Lara, e ao meu pai.

A todos os meus amigos, que me apoiaram e compreenderam a minha ausência em momentos importantes.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A exposição sobre um tema e a síntese como instrumentos de construção e expressão de conhecimento

RESUMO

Este relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Minho, com base numa intervenção pedagógica que foi realizada numa turma do 10.º ano de escolaridade.

O ensino da Escrita é fundamental para o desenvolvimento de competências nos alunos e para a promoção do sucesso escolar deles. São necessárias competências de Escrita para desenvolver atividades académicas e profissionais e, como tal, é necessário ensinar e estimular os alunos para a prática da mesma.

Numa primeira parte deste relatório, é apresentada uma visão global do ensino da Escrita, dissertando sobre a teoria cognitivista e a teoria sociodiscursiva, a visão processual da Escrita, a facilitação processual, a diferença entre os modelos e tipos de Escrita, bem como a importância do contexto e dos géneros textuais.

A escolha da *exposição sobre um tema* e da *síntese* como instrumento de construção e de expressão de conhecimento para objeto de análise justifica-se, essencialmente, por serem dois dos géneros textuais que são lecionados no ano de escolaridade da turma em que a prática pedagógica foi realizada. Estes dois géneros aplicam-se em contexto escolar, evitando-se, desta forma, a artificialidade no ensino dos mesmos.

Numa segunda parte, reflete-se sobre a intervenção pedagógica, onde as atividades realizadas foram pensadas e elaboradas com o objetivo de promover e melhorar a capacidade de Escrita dos alunos, de forma que eles fossem capazes de construir e expressar os seus conhecimentos através da Escrita.

Ao longo da intervenção pedagógica, a Escrita foi sempre abordada enquanto um processo e as atividades mais bem-sucedidas foram as que envolveram técnicas de facilitação processual.

Palavras-chave:

Escrita | Exposição sobre um tema | Facilitação processual | Géneros textuais | Síntese

The exposition on a theme and the synthesis as instruments of construction and expression of knowledge

ABSTRACT

This teaching practice internship report was written within the scope of the Master's Degree in Portuguese Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in the Secondary Education, in the University of Minho, and based on the pedagogical intervention carried out in a tenth grade class.

The teaching of Writing is fundamental for the development of the students' skills and for the promotion of their academic success. Writing skills are necessarily needed in order to develop academic and professional activities. Therefore, it is imperative to teach and encourage students to practice writing.

In the first part of this report, it is presented an overview of the teaching of writing, bearing in mind the cognitive and the sociodiscursive theories, the vision of the writing process, the procedural facilitation, the difference between models and types of writing, as well as the importance of context and textual genres.

The choice of exposition on a theme and synthesis as an instrument of construction and expression of knowledge as object of analysis is justified, essentially because they are the two great textual genres that are taught in the school year of the class in which the pedagogical practice was carried out. These two genres are applied in a school context, thus avoiding artificiality in their teaching.

In the second part of the report, we reflect on the pedagogical intervention. All the activities carried out were designed and done with the aim of promoting and improving the students' writing skills, so that they were able to build and express their knowledge through writing.

During the educational intervention, writing was always approached as a process and the most successful activities were the ones which involved the procedural facilitation techniques.

Keywords:

Exposition on a theme | Facilitation process | Synthesis | Textual genres | Writing

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	ix
INTRODUÇÃO.....	1
Objetivos	1
Métodos/Instrumentos de recolha de dados	3
Estrutura	4
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
O ensino da Escrita	5
Teoria cognitivista.....	6
Processo de escrita	10
Modelos/tipos de Escrita	13
Facilitação processual.....	15
Crise no ensino da Escrita	17
Contexto.....	21
Teoria sociodiscursiva.....	25
Gêneros textuais.....	25
CAPÍTULO II – PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	28
Caracterização do contexto escolar	28
A escola	28
A turma.....	29
Síntese descritiva das principais atividades realizadas no âmbito da intervenção Pedagógica	29
Análise e reflexão sobre a <i>exposição sobre um tema</i>	31
Análise e reflexão sobre a <i>síntese</i>	37
Conclusões sobre a intervenção pedagógica.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
Limitações e trabalho futuro	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
ANEXOS	51

Anexo 1 – Plano Aula 0	51
Anexo 2 – Plano Aula 2	53
Anexo 3 – Plano Aula 9	56

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura do modelo processual de escrita (Flower & Hayes, 1981, p. 370).....	7
Figura 2 – Zona de Desenvolvimento Proximal	16
Figura 3 – Planos de abordagem da escrita na escola (Carvalho, 2013, p.188)	19
Figura 4 – Contextos e dimensões da relação com a escrita (Barbeiro, 2003, p. 23)	22
Figura 5 – Exemplo de planificação no estágio inicial	32
Figura 6 – Exemplo de planificação básica.....	32
Figura 7 – Exemplo de planificação comum	33
Figura 8 – Exemplo de planificação desenvolvida	33
Figura 9 – Exemplo de aplicação de marcadores discursivos.....	34
Figura 10 – Exemplo do uso de recursos expressivos	36
Figura 11 – Exemplo de uso de marcadores discursivos.....	36
Figura 12 – Exemplo do uso do Presente do Indicativo.....	36
Figura 13 – Exemplo de seleção de conteúdo	38
Figura 14 – Exemplo de planificação da síntese	39
Figura 15 – Exemplo de supressões numa síntese	40
Figura 16 – Exemplo do uso de marcadores discursivos na síntese	41

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Minho. O ensino da língua materna, em todos os seus domínios, é fulcral para o desenvolvimento das crianças e dos jovens e fornece bases para o sucesso escolar. Acredita-se que o ensino de Português, no geral, deve priorizar a construção de conhecimento por parte dos alunos e, em particular – no domínio da Escrita –, deve-se priorizar as suas várias dimensões, abordando-a como um processo.

O ensino da Escrita é fundamental para o desenvolvimento de competências nos alunos. São necessárias competências de Escrita para desenvolver atividades académicas e profissionais e, como tal, é necessário ensinar e estimular os alunos, desde logo, na prática da mesma.

A escolha da temática, no âmbito do ensino da Escrita, encontra justificação no interesse presente e constante pela área, por ser um tópico que está longe de estar academicamente saturado e porque constitui uma área que precisa de intervenção, visto os alunos terem dificuldades neste domínio. Para além de ser um objeto de ensino e de aprendizagem, a Escrita é também um meio de aprendizagem, tornando-se crucial colmatar as dificuldades que os alunos apresentam neste campo (Carvalho, 2019). A escolha da *exposição sobre um tema* e da *síntese* na construção e expressão do conhecimento para objeto de estudo justifica-se, essencialmente, por serem os géneros textuais lecionados no ano de escolaridade da turma em que a prática pedagógica foi realizada.

Objetivos

O relatório de estágio tem como principais objetivos descrever a investigação realizada e refletir sobre o ensino de Português, mais concretamente sobre o domínio da Escrita, e analisar o impacto da Escrita na transmissão de conhecimento e no desenvolvimento de competências nos alunos.

Para tal, é importante refletir sobre o papel de um professor. Segundo Roldão (2007), este é alguém cujo objetivo é “*fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) *a alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção (...))” (Roldão, 2007, p.95). Desta forma, todos os professores têm formação académica, mas a sua formação também tem como fundamento as suas experiências pessoais, sociais, atitudes, valores, conhecimentos científicos e pedagógicos, entre outros

(Decreto-Lei 344/89 por Ferraz, 2007, p. 89), constatando-se que é, então, uma formação mutável através de vivências. É necessário ainda ressaltar que esta formação deve ser contínua para ir ao encontro das necessidades dos alunos.

Segundo Ferraz (2007), um professor deve ter competências sobre as políticas educativas, deter um saber específico, manter uma boa comunicação e relação com os alunos e praticar estratégias pedagógicas diferenciadas.

Desta forma, acredita-se que o professor deve promover o desenvolvimento de competências, sendo “responsável pelo desenvolvimento da autonomia do aluno” (*idem*, p.81). Para tal, este deve “centrar o ensino-aprendizagem no aluno, nos seus interesses, capacidades, ritmos, vivências, e nos contextos sociais envolventes.” (Amor, 2003, p. 40).

Amor (*idem*), sobre os professores de Português, acredita ser necessário expandir o ensino-aprendizagem da língua, tornando-o transversal ao currículo e, mais em concreto, interligar a teoria com a prática e conjugar saberes:

“os saberes ditos «científicos» e os saberes «ensinados», tomando-se os primeiros como fonte, recurso ou apoio da intervenção docente e os segundos como resultado da «pedagogização» e da operacionalização didáctica daqueles;
os saberes de natureza pedagógica, que se reclamam do conhecimento do sujeito (o «quem» e o «porquê» da aprendizagem) e os saberes didácticos, da ordem dos objectos, dos processos e dos meios (o «como» da aprendizagem);
a teoria curricular, quase sempre perspectivada no plano macro-sistémico, e os modos de acção docente, em contextos concretos, geradores de currículo real” (p. 4).

Carvalho (2013) também evidencia ser essencial uma formação de professores de língua que consciencialize “a natureza da escrita enquanto objeto que, no contexto da escola, se projeta para além do espaço da sua disciplina” e que o trabalho nas escolas deve ser “um trabalho articulado que permita uma abordagem integrada dos diferentes conteúdos e das linguagens que os veiculam” (*idem*, p. 202).

Para a compreensão do trabalho que desenvolvemos, é também importante caracterizar a Escrita, o modo como os alunos escrevem, os produtos textuais, os seus desempenhos no âmbito de tarefas de Escrita, as dificuldades dos mesmos. É também importante descrever as características e os processos de escrita, com incidência nos dois géneros trabalhados: a *síntese* e a *exposição sobre um tema*, evidenciando como a Escrita facilita o processo de construção de ideias e a transposição destas na expressão do conhecimento.

Finalmente, e tendo em conta que o estágio implicou o desenho, a implementação e a avaliação das estratégias de ensino da Escrita focadas nos géneros acima referidos, importa naturalmente descrever o modo como estas foram concretizadas e analisar os seus resultados, procurando compreender até que ponto os alunos desenvolveram competências de Escrita, tendo como referência aquelas que estão previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e nas *Aprendizagens Essenciais* (2018).

De acordo com estes documentos, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Escrever sínteses e exposições sobre um tema (...), respeitando as marcas de género;
- Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente;
- Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual;
- Editar os textos escritos (...) após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística.¹
- Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão na modalidade (...) escrita (...);
- Transformar a informação em conhecimento.²

Em suma, espera-se que os alunos sejam capazes de implementar estratégias que permitam a construção e expressão de conhecimentos pelo recurso à Escrita, que a vejam como um processo e que ela lhes forneça ferramentas para o seu sucesso escolar.

Métodos/Instrumentos de recolha de dados

A finalidade deste relatório é, mais do que avaliar resultados dos alunos, avaliar os processos de realização das tarefas e identificar as dificuldades dos alunos. Para tal, recorreremos à análise de produtos dos alunos: textos, planificações, esquemas, revisões.

Para além disso, e com o objetivo de enquadrar o trabalho do ponto de vista teórico e de sustentar as conclusões a que chegámos, foram vários os métodos utilizados na recolha de dados/informação:

¹ Aprendizagens Essenciais

² Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

- Pesquisa teórica orientada;
- Análise documental das *Aprendizagens Essenciais*, do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, do manual adotado pelo agrupamento, *Entre Palavras 10*, dos planos anuais e trimestrais do departamento;
- Observação não-participante e semiestruturada: pretendeu-se ter uma observação passiva e neutra. Esta observação incidu no contexto, na sala de aula, no docente, nos alunos, nas aulas, nos comportamentos e nas atitudes dos mesmos;
- Narrativa profissional, através dos apontamentos retirados na observação das aulas.

Estrutura

O relatório de estágio organiza-se em dois capítulos. Em primeiro lugar, surge o capítulo I – Enquadramento teórico - *O ensino da Escrita*, em que se realiza, como o próprio nome indica, um enquadramento teórico da questão da Escrita em contexto escolar, necessário para abordar de forma fundamentada a temática do ensino desta em sala de aula.

De seguida, no capítulo II – Projeto de intervenção – é incorporada a parte prática deste relatório, onde serão apresentadas as estratégias e reflexões sobre as intervenções adotadas e resultados obtidos.

Por fim, seguem-se as considerações finais, apresentando as reflexões sobre todo o trabalho realizado ao longo do mestrado, incidindo especialmente sobre a intervenção pedagógica e os seus resultados.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo ocupa-se, numa primeira parte, sobre o ensino da Escrita, os modelos e tipos de Escrita existentes, a presente crise no ensino da mesma, o contexto em que esta ocorre e duas das principais teorias relacionadas com a Escrita – a cognitivista, com referência à facilitação processual, e a sociodiscursiva, envolvendo o conceito de género textual.

O ensino da Escrita

É na escola que emerge a abordagem formal da Escrita e que se desenvolvem as capacidades e competências a esta inerentes, isto porque, ao contrário da comunicação oral, é, essencialmente, no contexto escolar e de sala de aula que as crianças começam a aprender a usar a linguagem escrita, “quer na perspectiva da receção quer na da produção” (Carvalho, 2013, p. 187). Desta forma, é fundamental compreender como é expectável evoluírem as crianças e os adolescentes neste domínio.

Desde a iniciação à Escrita até à sua consolidação, os alunos passam por várias etapas e automatizam procedimentos. De acordo com Kroll (1981, citado por Carvalho, 2003), a primeira etapa – *preparação* – está relacionada com os primeiros passos na linguagem escrita, isto é, “corresponde à aquisição dos mecanismos da ortografia e da motricidade” (Carvalho, 2003, p. 118). Neste momento, os alunos estão muito focados nos mecanismos que ainda não estão automatizados e a ação de escrever é lenta e precária. A fase seguinte – *consolidação* – “pressupõe a automatização dos aspectos relacionados com a motricidade e com a ortografia” (*idem*, p. 119), mas ainda se verifica bastante a presença de marcas de oralidade no discurso escrito. Como será analisado mais à frente, esta fase está associada a uma Escrita não desenvolvida, de explicitação de conhecimento.

A terceira fase – *diferenciação* – acontece quando os alunos se tornam capazes de diferenciar a linguagem oral e a escrita e perceber o que esta distinção implica na produção dos seus textos, o que representa a passagem para uma Escrita de transformação de conhecimento, resultante de um processo de resolução de problemas (*idem*). Por fim, surge “a última fase descrita por Kroll (1991) [que] consiste no desenvolvimento do estilo pessoal e é designada pelo nome de *integração*” (*idem*, p. 122). Neste estágio, o indivíduo já tem consciência dos vários aspetos que envolvem o processo de escrita, como o assunto, o contexto em que se insere, a situação comunicativa e o recetor.

Assim, espera-se que, ao longo do percurso acadêmico, os alunos assimilem certas tarefas primárias para se conseguirem dedicar a aspectos mais profundos e consigam desenvolver e evoluir as suas competências a nível da Escrita. Contudo, nem todos os alunos são capazes de progredir da mesma forma e em simultâneo, sendo, assim, o papel da Escola e do Professor essencial para tentar proporcionar o desenvolvimento de todos os seus alunos.

Teoria cognitivista

A promoção do ensino da Escrita pode ser realizada de várias formas e perspetivas. Acredita-se que a abordagem à luz da teoria cognitivista possa ter sucesso.

Na corrente cognitivista, interessa ressaltar o trabalho de Flower e Hayes (1981) e a sua perspetiva processual da escrita, ou seja, ter como foco o processo de escrita e não o produto final. Flower e Hayes (*idem*) começam o estudo por evidenciar que o ato de compor implica escolhas e decisões.

A teoria cognitivista de Flower e Hayes (1981), fundamenta-se em quatro pontos-chave:

1. The process of writing is best understood as a set of distinctive thinking processes which writers orchestrate or organize during the act of composing.
2. These processes have a hierarchical, highly embedded organization in which any given process can be embedded within any other.
3. The act of composing itself is a goal-directed thinking process, guided by the writer's own growing network of goals.
4. Writers create their own goals in two key ways: by generating both high-level goals and supporting sub-goals which embody the writer's developing sense of purpose, and then, at times, by changing major goals or even establishing entirely new ones based on what has been learned in the act of writing. (p. 366)

Neste primeiro ponto os autores defendem que o processo de escrita é composto por vários subprocessos que se vão interagindo no ato de composição/Escrita. Enquanto na análise por etapas, até então predominante, se consideravam três grandes etapas lineares: a etapa que antecede a escrita,

("Pre-Writing" ... the stage before words emerge on paper"), a etapa de produção do texto, ("Writing" ... the stage in which a product is being produced") e a etapa que sucede o ato de escrever, ("Re-Writing" ... a final reworking of that product."), com o modelo processual da escrita, sabe-se que estas dimensões se interseccionam ao longo do processo de escrita (Flower & Hayes, 1981, p. 367).

Segundo este modelo, pode-se enquadrar o ato de escrita em três dimensões: o ambiente em que a tarefa é realizada, isto é, o contexto; a memória de longo prazo do escrevente, em que se encontra o conhecimento deste sobre o assunto, o destinatário e a natureza do texto; e o processo de escrita, que engloba a planificação, textualização e revisão, que emergem de acordo com as decisões tomadas numa instância que os autores intitulam de *Monitor* (*idem*), como se verifica na Figura 1. O *Monitor* "determina a passagem de um subprocesso a outro, o que envolve decisões que são condicionadas pelos objetivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal." (Carvalho, 1999, p. 56).

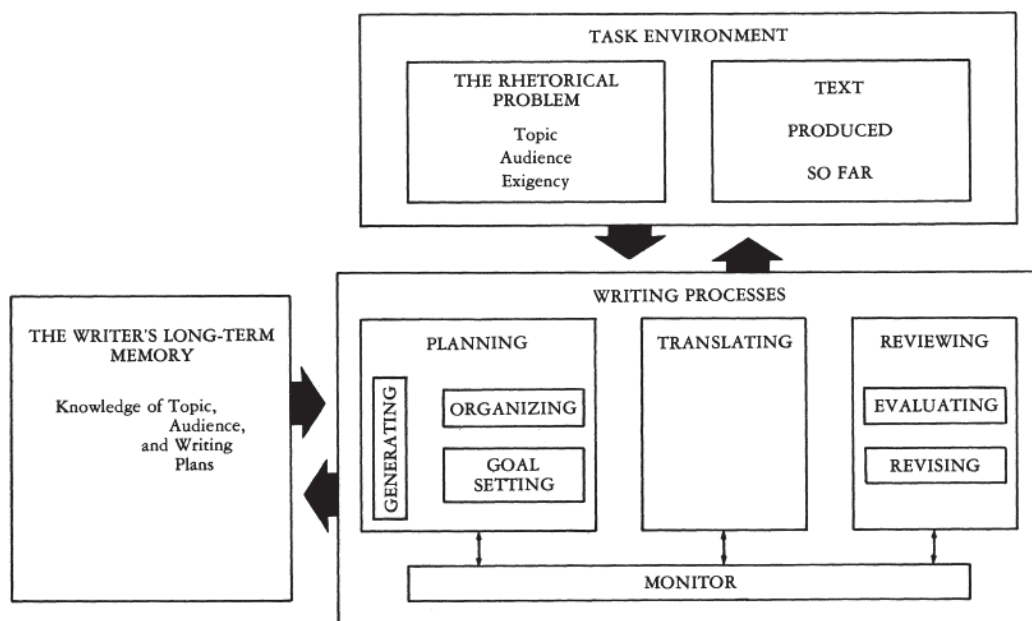


Figura 1 – Estrutura do modelo processual de escrita (Flower & Hayes, 1981, p. 370)

Olhando para a figura 1, vemos que o retângulo superior, corresponde ao ambiente em que a tarefa é realizada. O da esquerda corresponde à memória de longo prazo, onde o escrevente armazena diferentes aspetos, como conhecimentos sobre as características do texto solicitado e do recetor, o tema e forma de resolver o problema retórico. A dificuldade do escrevente é conseguir recorrer à informação útil para a realização da tarefa e como a organizar. Consegue-se distinguir um escrevente em desenvolvimento – que ainda apresenta dificuldades no processo de escrita – de um escrevente

desenvolvido – que já apresenta uma Escrita avançada – através da forma como gere a informação que tem armazenada (*idem*): enquanto o primeiro tende a transportar para o texto todas as ideias que é capaz de gerar, o segundo modifica e adapta.

Focando-nos no processo de escrita, representado na caixa da figura 3 com maior destaque, vemos as três dimensões do processo. A primeira, a Planificação envolve vários subprocessos, como gerar ideias a partir da memória de longo prazo; organizá-las (por exemplo, em categorias) para fazerem sentido, o que, por vezes, leva ao surgimento de novas ideias; e o estabelecimento de objetivos que o escrevente vai determinando para o seu texto (*idem*). A segunda dimensão do processo de escrita, a Textualização, é vista por Flower e Hayes (*idem*) como um processo de tradução, pois acreditam que “the writer's task is to translate a meaning, which may be embodied in key words (...) and organized in a complex network of relationships, into a linear piece” (*idem*, p.373). Nesta dimensão estão incluídos vários subprocessos, desde a ortografia, escolhas lexicais e sintáticas, que ocupam espaço na memória a curto prazo, enquanto não são automatizadas, até decisões mais globais do processo de escrita. A terceira dimensão, Revisão, está dividida em avaliação e ato de rever, em que o escrevente lê o que escreveu com o objetivo de rever e avaliar, acabando, muitas vezes, por criar novos ciclos de Planificação e Textualização. A Revisão, assim como o ato de gerar ideias, pode decorrer ao longo do processo de escrita (*idem*). O escrevente vai controlando o progresso de produção do texto através do *Monitor*, que funciona “as a writing strategist which determines when the writer moves from one process to the next.” (*idem*, p. 374).

Os autores frisam que não há uma ordem fixa para as dimensões implícitas no processo de escrita, e que estas, Planificação, Tradução e Revisão, vão-se implicando entre si, sendo todas incorporadas no processo de escrita. Para melhor exemplificar, Flower e Hayes (*idem*) utilização uma analogia com um kit de ferramentas:

“Writing processes may be viewed as the writer's tool kit. In using the tools, the writer is not constrained to use them in a fixed order or in stages. And using any tool may create the need to use another. Generating ideas may require evaluation, as may writing sentences. And evaluation may force the writer to think up new ideas.” (p. 376)

Um ponto-chave deste modelo está relacionado com os objetivos do escrevente, uma vez que “in the act of composing, writers create a hierarchical network of goals and these in turn guide the writing process.” (*idem*, p. 377). Existem dois tipos de objetivos: objetivos do processo, que consistem nas instruções que os escreventes dão a si próprios, destacando-se que escreventes desenvolvidos criam mais destes objetivos; e os objetivos do conteúdo, relacionados com os conteúdos que o escrevente quer transmitir aos remetentes. Ainda assim, há objetivos que se enquadram em ambas as categorias. (*idem*).

O último ponto-chave explicita a forma como os escreventes criam os seus próprios objetivos e como os vão alterando no decorrer do processo de escrita, criando sub-objetivos e recuperando outros, conforme o que aprenderam na escrita (*idem*). Assim, Flower e Hayes (1981) afirmam que:

“if one studies the process by which a writer uses a goal to generate ideas, then consolidates those ideas and uses them to revise or regenerate new, more complex goals, one can see this learning process in action. Furthermore, one sees why the process of revising and clarifying goals has such a broad effect, since it is through setting these new goals that the fruits of discovery come back to inform the continuing process of writing. (...) By placing emphasis on the inventive power of the writer, who is able to explore ideas, to develop, act on, test, and regenerate his or her own goals, we are putting an important part of creativity where it belongs – in the hands of the working, thinking writer.” (p. 386).

Importa ressaltar que, em contexto escolar, os alunos têm como um dos seus principais objetivos expressar os conhecimentos que possuem sobre determinado tópico e mostrar que o sabem realizar de determinada forma, para cumprirem com o que o professor espera, pois sabem que este é o principal destinatário e avaliador do texto. (Carvalho, 1997, citado por Barbeiro, 2003 e Barbeiro, 2003).

Como se pode verificar, a teoria cognitivista correlaciona o domínio do processo de escrita – planificação, redação e revisão, recursivamente –, com o domínio do contexto e o domínio da memória a longo prazo do escrevente.

Flower e Hayes, separadamente, reformulam o modelo que elaboraram juntos. “O modelo de Hayes (1996) define duas dimensões do processo: a do contexto e a do indivíduo (...), [em que] aparece referido o conhecimento acerca dos géneros textuais” (Carvalho, 2003, p. 107).

Processo de escrita

Colocando o foco no processo de escrita, e sabendo que não é composto por fases, mas dimensões que vão sendo convocadas no seu decurso, interessa analisá-las mais pormenorizadamente.

A planificação representa a dimensão mais abstrata do processo de escrita, por ser um processo essencialmente mental, em primeiro lugar, e que acompanha todo o processo de escrita. A realização da planificação inicial é influenciada por vários elementos, que Barbeiro (2003) intitula de *enquadradores*, isto é, orientam o texto conforme a situação, o contexto em que este se insere, o tipo de texto que é solicitado, o seu destinatário e os objetivos que pretende alcançar, estando sempre presentes ao longo da tarefa, podendo modificar os objetivos iniciais.

Desta forma, numa fase inicial, o escrevente começa logo por identificar e decidir, na planificação global – que, maioritariamente, antecede o momento de escrita – o tipo e género textual que é pedido e o propósito que o texto tem de cumprir. De seguida, normalmente, registando o que pretende escrever, o escrevente começa a trabalhar na produção de ideias (*idem*). Para tal, e após traçar os objetivos que pretende alcançar, tanto processuais como de conteúdo, o escrevente, inicialmente, necessita de gerar conteúdo e ideias, recorrendo não só à memória a longo prazo, como também a pesquisas sobre o tópico solicitado, para depois, num segundo subprocesso, organizar esse conteúdo conforme os objetivos que traçou e, neste momento, podem surgir novos aspetos que o escrevente pretende abordar e que não tinha ponderado, a princípio. Compreende-se, assim, que a planificação global se ocupa de pontos mais macroestruturais (Carvalho, 2001). Segundo Barbeiro (2003), os alunos que apresentam mais dificuldades na escrita não são tão capazes de desenvolver uma planificação global, ao contrário dos alunos que têm uma Escrita mais desenvolvida que elaboram uma planificação global mais pormenorizada e profunda.

A planificação mais particular está presente aquando da produção e foca-se em aspetos mais específicos, microestruturais, muitas vezes a nível de frases, e que, em harmonia com a planificação global, pretende criar um texto coerente (Carvalho, 2001).

Após a elaboração da planificação, que engloba os objetivos a atingir e a organização dos conteúdos gerados, os escreventes passam, então, à redação do texto. Esta consiste numa dimensão palpável do processo de escrita, ou seja, a transformação das ideias traçadas na planificação para uma linguagem escrita (*idem*, 2003). Estas ideias aparecem linearizadas na redação, implicando uma relação dos planos microestrutural e macroestrutural do texto para este ser um todo, ou seja, coeso e coerente.

Para tal, o escrevente tem de utilizar mecanismos de coesão, respeitar as regras gramaticais e ter consciência de que o texto tem “de articular a permanência e a progressão, isto é, aquilo que já foi dito e os novos elementos que são introduzidos” (Fonseca, 1994, citada por Carvalho, 2001, p. 66).

Através da permanência e progressão do texto verifica-se, de imediato, a recursividade do processo de escrita, em que o escrevente alterna a redação com a planificação e revisão para analisar o que já escreveu e o que pretende escrever (Barbeiro, 2003). A ativação da planificação durante a redação foca-se “sobre aspectos mais específicos, ligados ao tratamento dos tópicos e à selecção vocabular, orientados pelas decisões tomadas em relação ao nível global” (*idem*, p. 78).

Durante a redação é necessário decidir determinados caminhos, que influenciam o texto e, desta forma, a planificação inicial pode sofrer alterações no papel. Assim, quanto mais desenvolvida esta for, mais alternativas o escrevente terá para escolher, sem dificultar o processo de escrita (*idem*).

Como se constata, a revisão surge não só no final da textualização, mas ao longo do processo de escrita, pois “a existência de uma porção de texto já escrito activa a própria componente de revisão que, deste modo, não fica a aguardar que o texto atinga o seu final” (*idem*, p. 91).

Assim como a planificação, a revisão tem um carácter mais abstrato, visto que o escrevente tem de confrontar o texto que idealizou com o texto produzido e verificar se este está adequado ao objetivo que traçou. Esta pode ser dividida em dois subprocessos: avaliação e reformulação (Carvalho, 2001 e 2003).

A avaliação consiste em verificar se o texto corresponde às expectativas, isto é, se está a cumprir os objetivos propostos inicialmente. Contudo, em contexto escolar, os escreventes tendem a considerar a avaliação uma tarefa do Professor, não dedicando muito tempo a este subprocesso. A reformulação é uma tarefa mais complexa, visto que implica mobilizar, muitas vezes, novamente, a planificação e a redação e a limitação temporal nem sempre o permite (Barbeiro, 2003).

A revisão, como já referido, pode acontecer ao longo do processo de escrita, que permite garantir a linearização, a permanência e a progressão do texto, bem como a correção de erros gramaticais, como também pode acontecer no final da redação do texto. Esta, com um certo distanciamento, permite identificar falhas que a revisão, aquando da produção textual, não reconhece.

Em suma, comprova-se o carácter recursivo do processo de escrita, em que a planificação, redação e revisão vão surgindo articuladas e se vão adaptando aos objetivos dos escreventes.

Posto isto, segundo Carvalho (2019), a abordagem cognitivista ganha relevância no contexto escolar porque “permite compreender as limitações de um indivíduo numa determinada fase de desenvolvimento da sua capacidade de escrever e, ao mesmo tempo, definir uma ação pedagógica adequada em termos do foco e da estratégia a desenvolver.” (p. 189).

Modelos/tipos de Escrita

Bereiter e Scardamalia (1987) fazem a distinção entre dois modelos de Escrita à luz dos processos desenvolvidos e das características textuais apresentadas pelos sujeitos – modelo de explicitação de conhecimento, que “is a model of how discourse production can go on, using only these sources of cues for content retrieval—topic, discourse schema, and text already produced.” (*idem*, p. 12), e modelo de transformação de conhecimento, que é característico dos indivíduos que

“actively rework their thoughts. (...) They are used to considering whether the text they have written says what they want it to say and whether they themselves believe what the text says. In the process, they are likely to consider not only changes in the text but also changes in what they want to say. Thus, it is that writing can play a role in the development of their knowledge. (p. 11)

Segundo Carvalho (2001), é, assim, possível diferenciar dois tipos de Escrita: Escrita em desenvolvimento e Escrita desenvolvida. A Escrita em desenvolvimento está associada a indivíduos que ainda estão a aprender – maioritariamente crianças e adolescentes – e que apresentam algumas dificuldades na Escrita, enquanto a Escrita desenvolvida “pode ser encarada como a meta ou objetivo a atingir por parte desses sujeitos” (*idem*, p. 73).

Pode-se, portanto, associar o modelo de explicitação de conhecimento à Escrita em desenvolvimento e o modelo de transformação de conhecimento à Escrita desenvolvida. São várias as diferenças entre os dois tipos de Escrita, envolvendo as componentes essenciais do modelo de Flower e Hayes (1981): a planificação, a textualização e a revisão do texto escrito.

Na planificação, constata-se que no nível da Escrita em desenvolvimento os alunos apresentam grandes dificuldades, pois esta ocorre “sobretudo, num plano mental, o que implica operações de carácter abstracto, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos” (*idem*, p. 74). Para os escreventes conseguirem planificar, têm de ter alguns processos de redação automatizados, para se conseguirem focar nas dimensões que planificar implica, para além da geração de conteúdo, nomeadamente em como ter em consideração a estrutura, o conteúdo, o objetivo, o contexto e o recetor. Contudo, os sujeitos num estágio inicial ainda não conseguem meditar sobre estes aspetos, acabando a sua planificação por se limitar à geração de

conteúdo e ser quase como uma primeira versão do texto, já que todo o conteúdo gerado na planificação é transposto para o texto (*idem*).

Pelo contrário, como explica Carvalho (*idem*), os escreventes adultos já conseguem ter em consideração o público-alvo e

geram conteúdo através de um processo de natureza heurística, quer considerando todos os conhecimentos que possuem sobre o assunto por uma procura de tipo metamemorial, quer considerando os objectivos subjacentes à produção do texto, num tipo de busca mais selectivo. Por isso, geram, normalmente, mais conteúdo do que aquele que de facto vêm a incluir no texto (p. 75).

Também o tempo dedicado à planificação difere entre estes dois modelos: as crianças e adolescentes (Escrita em desenvolvimento) dedicam pouco tempo a esta dimensão, ao contrário dos adultos (Escrita desenvolvida) que quanto mais tempo dispõem, mais tempo utilizam, antes de passarem à textualização, para análise das variantes em questão (Bereiter & Scardamalia, 1987).

A textualização é a dimensão à qual as crianças e adolescentes se dedicam mais, quase não dando relevância às outras dimensões. Isto porque, “quem escreve, tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. Isto exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos (...) que asseguram a coesão do texto.” (Carvalho, 2001, p. 76).

Também na revisão existe uma grande diferença entre os dois modelos de Escrita. Segundo Bereiter e Scardamalia (1987), escreventes em desenvolvimento tendem a evitar a revisão dos seus textos e, quando a realizam, focam-se mais em correções ortográficas e tópicas, dado que “estão demasiado absorvidos pelas actividades de produção de texto, canalizando para elas todos os recursos cognitivos disponíveis” (Carvalho, 2001, p. 76).

Em suma, verifica-se que, no modelo de explicitação de conhecimento, o escrevente está mais focado na dimensão da redação, que a sua Escrita é focada em si (emissor), sem ter consciência das necessidades informativas do recetor e que a quantidade de conteúdo que consegue gerar no momento da planificação é a quantidade de conteúdo que transporta para o texto e mantém após a revisão do mesmo. Já a Escrita correspondente ao modelo de transformação do conhecimento mostra a atenção ao recetor e tenta adequar o “texto às necessidades informativas do seu destinatário” (*idem*, p. 79). A

nível de conteúdo, constata-se que há uma geração vasta no momento de planificação e que apenas aquela que é relevante é que é transposta para o texto e, aquando da revisão, existem diferenças substanciais que implicam níveis de abstração que os escreventes em desenvolvimento não conseguem atingir. (*idem*).

Facilitação processual

Como já referido anteriormente, o processo de escrita implica a realização de várias atividades cognitivas, não sendo, por vezes, possível para o aluno dedicar-se a determinadas tarefas essenciais, sobretudo na planificação e na revisão, porque a sua memória operativa está focada no ato de escrita propriamente dito (Carvalho, 2019).

Vygotsky, já em 1978, apresentava uma preocupação em analisar o desenvolvimento cognitivo das crianças, que até então era estipulado por níveis que equivaliam ao que cada aluno conseguia realizar sozinho, ignorando o que estes conseguiam fazer com o auxílio de um professor ou par. Segundo esta nova perspetiva, introduzida pelo autor, em que apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é salientado que as tarefas que os alunos executam com ajuda, potenciam o seu desenvolvimento mental e de ensino-aprendizagem. A ZDP consiste na

distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (...) The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. (p. 886).

Desta forma, devem ser criadas estratégias de *scaffolding* – individuais, a pares, com o professor ou com os colegas, através de exercícios simplificadores – que permitam aos alunos assimilarem determinado conhecimento e torná-lo seu, de maneira a evoluírem e alcançarem novos níveis de desenvolvimento. Estas estratégias devem ser pensadas para cada aluno, conforme as suas dificuldades e aprendizagens.

Para melhor compreensão, segue a Figura 2, em que se exemplifica a ZDP: o aluno encontra-se no centro, seguido do que já consegue realizar sozinho; de seguida, surge então a ZDP, que se refere “ao potencial de progressão” (Carvalho, 2019) do aluno e ao *scaffolding*, processo em que se realizam atividades com um professor ou um colega mais experiente; e, por fim, a zona mais exterior que representa o que o aluno ainda não é capaz de realizar. Este processo vai-se reajustando conforme a evolução do aluno e quando este já assimilou o que até então não conseguia, a sua ZDP avança para um novo patamar.



Figura 2 – Zona de Desenvolvimento Proximal

Bereiter e Scardamalia (1987) propõem estratégias de facilitação processual para os escreventes automatizarem tarefas mais simples, de modo a criar espaço mental para ações mais exigentes. Esta estratégia “consiste na introdução e rotinização de um mecanismo regulador que permite ao sujeito realizar tarefas que normalmente não enquadra no seu comportamento habitual” (Carvalho, 2001, p. 39). Desta forma, o escrevente é levado a realizar repetidamente uma tarefa com que não está familiarizado, para esta começar a ser inerente e automática ao processo de escrita. Assim, a sua memória operativa pode focar-se noutros novos aspetos, promovendo um desenvolvimento da capacidade de escrita do escrevente. (*idem*).

As estratégias de facilitação processual estão divididas por etapas: inicialmente, identifica-se um aspeto que o escrevente em desenvolvimento ainda não tenha adquirido ou aprofundado para, de

seguida, instruir-se sobre o mesmo, praticar e começar a automatizá-lo no processo de escrita, permitindo, assim, usar o mínimo de recursos cognitivos para a realização dessa mesma tarefa (*idem*). Cabe ao professor criar estratégias para que os seus alunos possam evoluir e automatizar tais mecanismos. Segundo Carvalho (2001), a facilitação processual pode trazer benefícios, quer a nível pedagógico, quer a nível de desenvolvimento das capacidades dos alunos:

A facilitação do procedimento constitui um meio de promover o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e que, portanto, pode ser considerada uma estratégia pedagógica eficaz na abordagem desse domínio da língua. Essa eficácia será tanto maior quanto da sua aplicação resultar uma interiorização, e conseqüente automatização, das tarefas que a sua utilização promove, o que tem, como vimos, implicações não só a nível da capacidade de escrever, mas também ao nível do desenvolvimento cognitivo” (p. 209).

Em suma, independentemente da estratégia utilizada, o objetivo é auxiliar da forma mais adequada a cada escrevente, principalmente aos escreventes em desenvolvimento, para estes evoluírem a sua capacidade de escrita e se tornarem cada vez mais autónomos, pois “what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow” (Vygotsky, 1978, p. 87).

Crise no ensino da Escrita

Naturalmente, a maioria dos alunos do Ensino Básico e até do Ensino Secundário ainda se encontra numa fase de desenvolvimento da Escrita e apresenta, por isso dificuldades no seu uso. Assim, há quem considere haver uma crise no ensino da Escrita, no contexto de sala de aula de língua materna. Este contexto de sala de aula engloba “o objecto de ensino-aprendizagem, os sujeitos da aprendizagem, o processo de ensino-aprendizagem” (Carvalho, 2003, p. 14).

É importante salientar que o objeto de ensino-aprendizagem em questão – a Escrita – é, também, meio de transmissão de saberes e é intrínseco aos outros domínios, como a leitura, o conhecimento explícito da língua e a oralidade. Ela pode funcionar como um estímulo das capacidades cognitivas, do pensamento abstrato e na resolução de problemas (Carvalho, 2003). Carvalho (2001) e Amor (citada

por Carvalho, 2001), relevam fatores que contribuem para esta crise, como a artificialização das situações de Escrita, e “o caráter interior do processo de produção de um texto escrito” (p. 81).

Os sujeitos da aprendizagem da Escrita que, neste caso, são os alunos, acarretam características específicas e graus de desenvolvimento diferentes, devido a níveis cognitivos diferentes, contextos socioculturais díspares. Para além disso há que considerar o grande número de alunos por turma, a necessidade de cumprir o Programa da disciplina em pouco tempo, dificultando o papel do professor e a sua dedicação mais individualizada (*idem*).

Por fim, o processo de ensino-aprendizagem e a sua abordagem também são fatores dessa crise, já que se valoriza, muitas vezes, a Escrita como um produto e não como um processo, que engloba várias dimensões, como já constatava Carvalho, num estudo que realizou em 1999 (Carvalho, 2019):

privilegia-se uma abordagem implícita, com uma produção em quantidade, frequentemente associada à dimensão lúdica e às situações de prazer, algumas vezes, mera forma de expressão de aspetos relacionados com outros domínios da língua, sobretudo da leitura; não se enfatizava a explicitação dos diferentes aspetos envolvidos no ato de escrever (...); centrava-se a atenção nos produtos de escrita e não no processo e na especificidade das suas diferentes componentes; predominavam práticas de escrita em que a dimensão do contexto de comunicação era pouco ou nada relevante. Concluíamos, a partir daí, que a escola, em vez de potenciar a evolução dos alunos no sentido de uma escrita desenvolvida, que corresponderia ao modelo de *transformação de conhecimento* (Bereiter & Scardamalia, 1987) que dá origem ao que Flower (1979) designa como *reader-based texts*, estava a contribuir para que se perpetuasse uma escrita de *explicitação de conhecimento* (p. 188).

Para superar esta crise no ensino da Escrita e promover o seu ensino, tendo como objetivo a evolução dos alunos, é necessário ter em conta vários aspetos relacionados com a visão da escrita como um processo – que engloba a planificação, textualização e revisão –, como uma resolução de problemas, e é imprescindível analisar o contexto e abordar a escrita com base em quatro planos (Carvalho, 2013: o plano do sujeito, o plano da relação da escrita com outros domínios da disciplina de Português, o plano da relação desta com as outras áreas disciplinares e o plano da relação da Escola com a comunidade. A articulação entre os planos apresenta-se como se verifica na Figura 1:

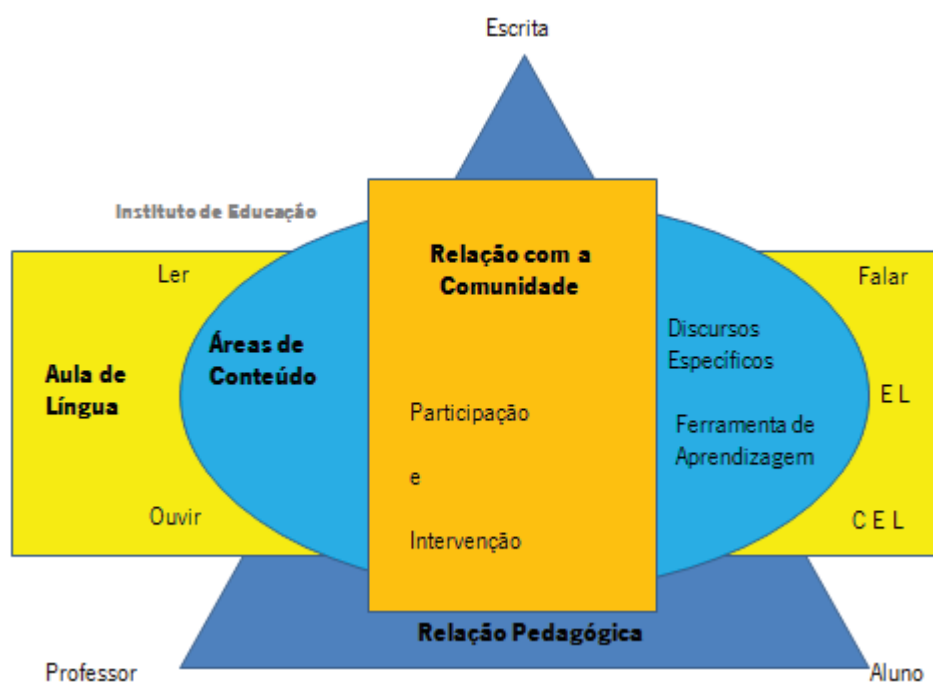


Figura 3 – Planos de abordagem da escrita na escola (Carvalho, 2013, p.188)

Segundo Carvalho (2013), o primeiro plano – o *plano do sujeito*, que surge no triângulo azul-escuro na *Figura 3* – envolve a promoção de competências de Escrita que proporcione o avanço para uma Escrita associada ao *modelo de transformação de conhecimento*, em que o escrevente já diferencia o registo escrito do registo oral, realiza as três dimensões da escrita (planificação, textualização e revisão), tem em consideração o contexto e o destinatário e a sua escrita é focada no leitor. Esta promoção deve implicar tarefas que atendam às necessidades dos alunos, através de estratégias de facilitação processual³. Neste plano interessa ainda ressaltar a importância dos géneros textuais e dos conhecimentos linguísticos dos alunos no ensino-aprendizagem da Escrita.

O *plano da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina de Português*, representado por um retângulo horizontal amarelo na *Figura 3*, mostra como a Escrita está vinculada aos outros domínios de uso da linguagem. Analisando a relação com a *leitura*, reconhece-se que “o ler e o escrever [são] realidades indissociáveis (...) [e] o próprio processo de escrita pressupõe leitura permanente” (*idem*, p. 192); a *oralidade* e a Escrita são meios de comunicar, mas enquanto na oralidade temos um interlocutor, na escrita é necessário criar mecanismos para garantir a comunicação; a relação

³ “The purpose of the simplifications is to enable children to start performing the self-regulatory function with as little additional burden on their processing capacities as possible. As they become practiced at it, the function should begin taking even less capacity, so that the simplifications can be withdrawn.” (Bereiter & Scardamalia, 1987, p. 23)

com o domínio do *conhecimento explícito da língua* é evidente pois, para garantir que um texto seja coeso e coerente, é necessário ter conhecimentos linguísticos; por fim, a *educação literária* serve como ponto de partida para a abstração, por vezes necessária, nos textos escritos e para a percepção da existência de textos não utilitários (*idem*).

O terceiro plano, *plano da implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares*, que se encontra na *Figura 3* como um círculo oval azul-claro, é bastante importante, na medida em que (*idem*):

concretiza o princípio da transversalidade da língua, em geral, e da escrita, em particular (...); importa considerar o papel da escrita nos processos de avaliação (...); releva das potencialidades da escrita enquanto ferramenta de aprendizagem; considerar a natureza “real” dos usos da escrita neste âmbito multidisciplinar, por oposição a uma certa ideia de artificialidade normalmente associada à abordagem da escrita na escola (p. 195).

Por fim, no *plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e na(s) comunidade(s) em que a escola e os sujeitos se inserem*, que está no centro da *Figura 3* como um retângulo vertical laranja, reforça-se o papel do contexto e da necessidade de ensinar géneros textuais, pois, segundo Carvalho (*idem*),

ao abordarmos a escrita num contexto real de uso, ajudamos os alunos a compreender a importância da escrita e o seu alcance, ao mesmo tempo que potenciamos o desenvolvimento das suas competências e saberes pois são chamados a responder às exigências que o processo lhes coloca, num verdadeiro exercício de resolução de problemas, que é inerente a qualquer ato de escrita. (p. 201)

Para além da necessidade de trabalhar nestes quatro planos, é necessário ver o processo de escrita como uma tarefa de resolução de problemas, que está relacionada com o modelo de transformação de conhecimento. Isto porque os alunos necessitam de levantar hipóteses, desenvolver vários subprocessos e em diferentes dimensões da Escrita, descobrindo e criando um percurso de escrita de determinado texto, fazendo opções desde pequenos pormenores a grandes decisões/variações, isto

é, a Escrita “passa, sim, por um trabalho de natureza heurística de geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento” (*idem*, p. 23). Desta forma, a promoção da Escrita como atividade de resolução de problemas, “permite aos alunos o domínio de convenções e estratégias que tornam possível a melhor expressão das suas ideias, promove a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho.” (Carvalho, 1999, p. 80).

Contexto

O contexto é um aspeto relevante para combater as dificuldades e promover o ensino da Escrita. Quando se fala de contexto, existem várias aceções. Pode-se salientar, numa primeira instância, o contexto escolar, em que os alunos utilizam a Escrita para comunicarem e se expressarem, nas diversas áreas disciplinares. É no contexto de sala de aula que se espera que surja um maior contacto com a linguagem escrita, o que implica “factores muito diversos, tais como a natureza da disciplina de que constitui objecto, os textos que, a diferentes níveis do processo curricular, a regulam, as relações entre os sujeitos, as condicionantes temporais e espaciais.” (Carvalho, 2001, p. 80).

Segundo Camps (2005), existem três conceções de contexto: o contexto como situação, como comunidade discursiva e como esfera de atividade humana. A primeira, como o próprio nome o indica, está relacionada com o escrevente, o momento da tarefa e as suas condicionantes; a segunda, com “contextos partilhados que tornam possível dar sentido e interpretar os textos” (*idem*, p. 21); na última conceção, “os textos são resultado e, ao mesmo tempo, instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural” (*ibidem*). É a partir desta construção do diálogo e da realidade social que se compreende que “é nesta dinâmica que têm origem e evoluem os géneros discursivos” (*idem*, p. 24).

Barbeiro (2003) salienta que um dos grandes problemas dos alunos com a Escrita é exatamente a ausência de contextos extraescolares e de destinatários diferentes, isto é, os alunos já sabem que, à partida, o único leitor do seu texto será o professor, o que os leva a não se esforçarem nem a alcançarem novos patamares da escrita. Segundo o autor, é possível alcançar outros contextos, para além do contexto de situação.

Este autor começa por definir contexto como “o conjunto de factores exteriores às palavras de um enunciado e à sua combinação, que influem na construção e reconstrução do significado desse

enunciado” (*idem*, p. 20). Esses fatores estão relacionados com o contexto de situação, isto é, o local e tempo dedicados ao enunciado, o próprio escrevente, o remetente, o meio social envolvente, os objetivos e intenções.

Para ser possível analisar mais profundamente o contexto é necessário distinguir o contexto de situação do contexto de cultura. O contexto de situação, pode ser dividido em dois subcontextos: o contexto físico, relacionado com o espaço em que o escrevente se encontra e o facto de, na maioria das vezes, o remetente não estar presente, ou seja, não partilham o mesmo contexto físico; e o contexto social, que remete para a função que o enunciado terá, pois a escrita está presente em variadas atividades familiares, sociais e profissionais. O contexto de cultura é mais amplo, relacionando-se com conceitos como “valores, crenças, papéis e relações sociais, normas, convenções, géneros, discursos, etc.” (*idem*, p. 21). Estes aspetos irão influenciar o escrevente e o processo de escrita, em que “é possível descrever as dimensões que se activam, ligadas à própria relação com a escrita, ou seja, que tornam a escrita significativa para o sujeito.” (*idem*, p. 22).

Para melhor compreender a relação dos contextos e dimensões com a Escrita, Barbeiro (*idem*) apresenta uma figura:

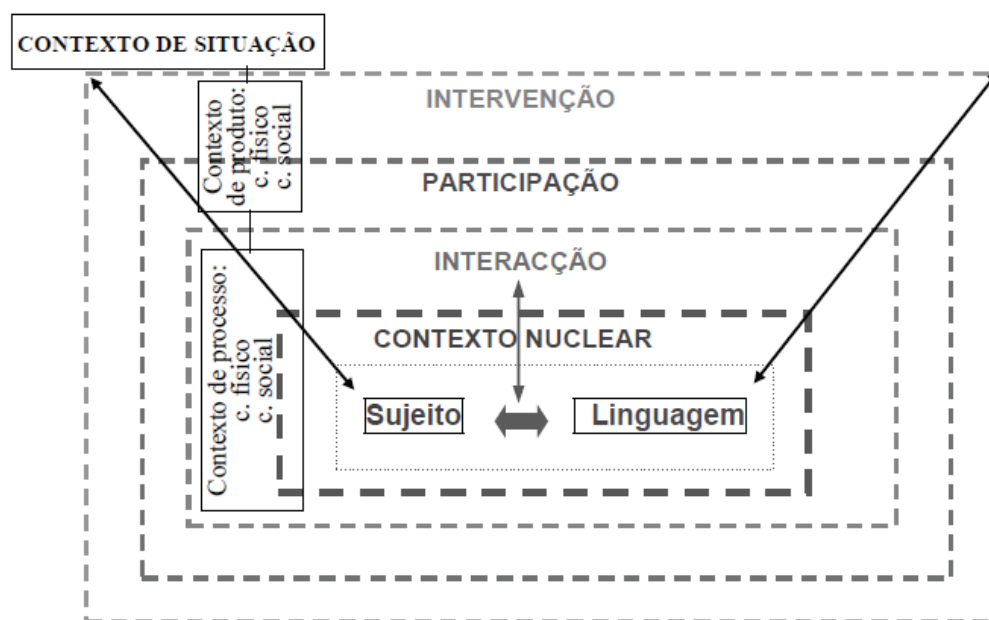


Figura 4 – Contextos e dimensões da relação com a escrita (Barbeiro, 2003, p. 23)

Como se verifica na Figura 4, tudo se encontra interligado. O contexto nuclear é onde se encontra “o sujeito, a linguagem e a relação que se estabelece entre eles no acto de escrever.” (*idem*, p. 24). Existe, portanto, um espaço e um tempo, determinadas condições físicas para a Escrita e é aqui, no contexto nuclear, que o sujeito faz o levantamento dos seus conhecimentos, recorre a técnicas de seleção e que toma decisões.

Na dimensão da interação entram os sujeitos mais próximos do escrevente e do enunciado, em que fazem uma primeira apreciação, não como recetores do texto, mas como ajudantes ou avaliadores, sendo capazes de intervir na relação do sujeito com a linguagem (contexto nuclear) e influenciar o processo de escrita. Esta interação pode surgir durante a planificação, auxiliando na geração de conteúdos e na tomada e validação de decisões; na redação, como esclarecimento de incertezas; como também na revisão, em que os sujeitos solicitam um parecer do enunciado (*idem*).

O contexto nuclear e a interação estão inseridos no contexto do processo de escrita. No contexto do produto fazem parte a participação e a intervenção.

A existência de um produto escrito cria a oportunidade deste participar num processo comunicativo numa determinada comunidade, ou seja, “ao activar a dimensão de participação, o sujeito afirma-se por meio da escrita. Alcança o direito à possibilidade de leitura. Este direito integra-se na vida da comunidade (...). Na situação escolar, esta forma de participação é conjugada com a aprendizagem da escrita.” (*idem*, p. 31).

Por fim, a dimensão da intervenção está relacionada com o alcance ou não do objetivo do produto, constituindo “o desenvolvimento natural da participação” (*idem*, p. 32). Para os alunos é complexo avaliarem a eficiência do produto na dimensão da intervenção, visto que o professor é o recetor e avaliador do texto. Exemplificando, se a tarefa dos alunos fosse realizarem um pedido ao Presidente da Câmara e este nunca chegasse a receber o pedido, os estudantes não ficariam a saber, efetivamente, se o pedido iria ter efeito, apenas saberiam se foi bem elaborado.

Barbeiro (*idem*), aquando da dimensão da intervenção, faz também referência a uma outra dimensão, a dimensão pessoal:

A dimensão pessoal constitui um poderoso instrumento de aprendizagem: suporta o conhecimento a adquirir em relações e experiências pessoais, escora a recontextualização no mundo do sujeito.

A escrita constitui um meio privilegiado para a valorização dessa dimensão: preserva esse conhecimento, registando-o na história pessoal da aprendizagem, e alicerça a reconstrução do conhecimento alvo da aprendizagem, por meio do nível de consciencialização que desencadeia. A aprendizagem traz sempre mudanças. (...) A consciência dessas mudanças sustenta a (re)construção do conhecimento. (pp. 32-33)

Barbeiro (*idem*) reflete sobre o professor, que tem um papel importante em vários contextos:

Em relação aos contextos a que temos vindo a referir-nos, o professor de língua materna participa em diversos contextos: no de interacção, enquanto facilitador ou clarificador da tarefa; no de participação, dado que a participação do aluno por meio da escrita é feita primordialmente no âmbito da turma ou da escola, comunidades onde o professor detém um estatuto especial; no de intervenção, pois é sobre ele que o aluno pretende produzir efeitos, em relação à classificação, mas não exclusivamente, pois também podem ser activadas outras dimensões relacionais. (p. 55)

Desta forma, constata-se que, para promover a Escrita como meio de expressão e construção de conhecimento e de sucesso escolar, é necessário ter em foco os níveis de desenvolvimento da Escrita dos alunos, perspetivar a escrita como um processo e como atividade de resolução de problemas, ter em atenção os planos do sujeito, da relação com outros domínios da disciplina, da relação com as outras áreas disciplinares e na relação com a comunidade e o contexto, não só o de situação, como também o contexto do processo de escrita e o contexto social em que se insere o produto.

Teoria sociodiscursiva

Uma outra corrente, central na investigação sobre a Escrita, é o *Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD), desenvolvida por Jean-Paul Bronckart tendo como base o *Interacionismo Social*, sustentado por Vygotsky, que tem como um dos principais focos o desenvolvimento humano. A linguagem é uma premissa do desenvolvimento humano e, como tal, “os textos aparecem assim, na perspetiva do ISD, como representantes empíricos das atividades coletivas em que acontecem (atividade familiar, escolar, política, religiosa, etc.), ao mesmo tempo que correspondem sempre a ações de linguagem” (Coutinho, 2013, p. 19), ou seja, variam e adaptam-se às situações de comunicação que são realizadas. Desta forma, o ISD centra-se na dimensão social da Escrita, pois “produzir um texto é *agir*” (*idem*, p. 25).

O ISD tem como pilares o contexto (como já abordado anteriormente segundo a perspetiva de Camps (2005)), que condiciona a produção textual e que está relacionado com a comunidade discursiva e com a atividade humana; e o género discursivo, na medida em que os textos estão sempre inseridos em atividades humanas e coletivas, o que merecerá atenção de seguida.

A abordagem proposta pelo ISD, articulada com a perspetiva cognitivista, pode trazer benefícios no ensino da Escrita, uma vez que reforçam a escrita como um processo, enquadrado numa determinada situação comunicativa em que há conhecimentos partilhados entre os sujeitos da ação.

Géneros textuais

Os géneros textuais enquadram-se num plano social, na medida em que existem através das diversas interações e situações comunicativas que se realizam, quer no registo escolar, profissional ou familiar e têm variantes como o contexto, a época e a cultura. Nas palavras de Camps (2005), estes são

“formas de enunciados mais ou menos estáveis que configuram e são configurados pela interacção verbal das pessoas que partilham um mesmo contexto de comunicação. É na dinâmica da comunicação entre as pessoas que tem origem e evolui a complexa realidade social e se aprende a participar nela; é também nesta dinâmica que têm origem e evoluem os géneros discursivos, que constituem também instituições sociais.” (p. 21)

Segundo Coutinho (2019), os géneros discursivos são compostos por categorias contextuais e organizacionais. Da primeira fazem parte as atividades sociais em que se inserem, e da segunda a estrutura em que se dispõem, sendo necessário o domínio das duas categorias para o uso adequado dos géneros. Como estes dependem do contexto, são passíveis de mudanças, sofrendo alterações e adaptações, ao contrário dos tipos de texto, que têm características fixas, o que permite distingui-los uns dos outros. Schneuwly (2004, citado por Carvalho, 2013) afirma que cada género implica um tema, uma forma e uma estrutura específica e salienta o papel dos intervenientes da ação.

Contudo, nem sempre o ensino de géneros textuais é uma tarefa simples, uma vez que nem todos os géneros são necessários num ambiente escolar, havendo, assim, uma artificialidade do ensino de certos géneros. Verifica-se, portanto, que, embora os géneros sejam um meio de comunicação, também são um meio de transmissão e expressão de conhecimento, tornando-se objetos de ensino e de aprendizagem, como se verifica no pensamento de Schneuwly e Dolz (1999):

“há um desdobramento que se opera, em que o género não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o género funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.” (p. 7).

Para Carvalho (2013), uma forma de diminuir a artificialidade dos textos é ensinar e praticar géneros que existam no contexto real, mais propriamente, no contexto escolar e que sejam interdisciplinares, pois, confrontando com a *Figura 3 - Planos de abordagem da escrita na escola (Brandão, 2013, p.188)*, esses textos inserir-se-ão no plano da relação com a comunidade, na medida em que permitem ao aluno a sua participação e intervenção no contexto académico a que pertencem e podem promover o sucesso escolar.

Em suma, constata-se que o contacto com a Escrita acontece no contexto escolar e que cabe à escola promover a sua aprendizagem, sendo, para tal, necessário criar estratégias que desenvolvam a capacidade de Escrita dos alunos, através das metodologias mais adequadas a cada caso, sempre que possível. Desta forma, é preciso ensinar os alunos a verem a Escrita como um processo e não apenas

como um produto final, tendo em conta o género textual e o contexto em que se insere e perspectivando-a como uma resolução de problemas.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INTERVENÇÃO

Este capítulo foca-se no Projeto de Intervenção que se realizou aquando do estágio. Como tal, inicialmente, será caracterizado o contexto em que decorreu o estágio para, de seguida, se descreverem as atividades realizadas no âmbito do Projeto de Intervenção – *exposição sobre um tema e síntese* – e posterior reflexão sobre as mesmas.

Caracterização do contexto escolar

A escola

A Escola onde se desenvolveu o Projeto de Intervenção situa-se na região do Vale do Ave, região em que as famílias são, maioritariamente, dependentes de atividades do setor secundário, isto é, da indústria. Segundo a página *web* do Agrupamento Escolar, trata-se de uma população com escolaridade baixa e pouco dedicada à vida escolar dos seus educandos, mas com bastante apoio da autarquia ao nível das atividades letivas.

Segundo o Projeto Educativo (2018-2021) do Agrupamento Escolar (AE) a que a Escola pertence, este tem como missão a preparação e qualificação dos seus alunos para a vida futura, continuar a ser uma Escola Inclusiva e manter a participação e valorização da comunidade escolar. A visão deste AE manifesta a vontade de continuar a lutar contra o insucesso e abandono escolar, pela integração da escola na comunidade, e pela promoção de valores e princípios nos seus estudantes. Para tal, implementou e tenciona continuar a implementar vários projetos para a promoção do sucesso escolar dos estudantes, como ofertas educativas complementares, oficinas e apoios escolares e a coadjuvação nas disciplinas de Português, Inglês e Matemática. O AE tem como projetos extracurriculares, ainda, um blogue, um jornal, projetos Erasmus+, eTwinning, entre outros. De salientar que a Escola Secundária em que se realizou o Projeto de Intervenção tem, relacionados com a promoção da língua materna em associação com outras áreas, *o Clube de Leituras Encenadas, Leituras e Desafios em Português*.

A turma

A turma em que o Projeto foi implementado era do 10º ano de escolaridade do Curso de Ciências e Tecnologias e era constituída por 22 alunos, 7 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos. O contacto com a turma só se deu em meados de outubro, logo o funcionamento da mesma já estava consolidado. Desde a primeira observação até ao momento final das intervenções, verificou-se que era uma turma, no geral, bastante empenhada, interessada, participativa e responsável. A nível do comportamento não se identificaram queixas, apenas havia breves momentos de diálogo entre os pares, mas sem perturbar o funcionamento da sala de aula.

Constatou-se que, aquando da elaboração da planta da sala de aula, houve o cuidado de sentar os alunos com mais dificuldades ao lado de alunos mais aplicados, o que proporcionou uma dinâmica de interajuda e criaram-se momentos de *scaffolding* ao longo das aulas.

Síntese descritiva das principais atividades realizadas no âmbito da intervenção Pedagógica

Ao longo do estágio foram realizadas diversas atividades dos vários domínios da disciplina – Compreensão do Oral, Leitura, Educação Literária, Gramática e Escrita – mas, neste Relatório, o destaque vai para as atividades desenvolvidas no domínio que foi proposto no Projeto, isto é, da Escrita, mais concretamente da *exposição sobre um tema* e da *síntese*. Tanto para um tópico (*exposição sobre um tema*) como para o outro (*síntese*) foram efetuadas duas atividades.

No total, foram lecionadas 15 aulas no âmbito do estágio. As atividades relacionadas com a *exposição sobre um tema* foram concretizadas no início da prática letiva, correspondendo às aulas 0 e 2, enquanto as atividades relacionadas com a *síntese* tiveram lugar numa fase intermédia do estágio, na aula 9.

A primeira tarefa de escrita solicitada aos alunos aconteceu na aula 0 (ver Anexo 1) – primeira aula do 2º período –, após se ter feito uma retoma de conteúdos sobre *A Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, no domínio de Educação Literária. A atividade, em si, consistia em elaborar uma *exposição sobre um tema* a partir da experiência de leitura dos alunos e de duas afirmações sobre o autor e a obra. Salientaram-se as características da exposição sobre um tema aos alunos, a necessidade de realizarem uma planificação antes da textualização e de, por fim, reverem o texto, com base no modelo de Flower

e Hayes (1981). Dado que esta atividade foi realizada na aula 0, o objetivo foi criar um primeiro momento de interação dos alunos com a professora, numa atividade de Escrita que permitisse a elaboração de um trabalho inicial que pudesse ser comparado/contraposto com outros semelhantes no futuro.

O segundo exercício de escrita, realizado na aula 2 (ver Anexo 2), foi desenhado para ir ao encontro do conteúdo que estava a ser lecionado à turma – *A Farsa de Inês Pereira* – e ao tema proposto no Projeto – a *exposição sobre um tema*. A atividade seguiu a perspetiva cognitivista, sendo um dos principais objetivos mostrar aos alunos que a Escrita deve ser vista como um processo que engloba três dimensões: planificação, redação e revisão. Para tal, nesta proposta, a planificação foi a dimensão que teve um maior foco e foi desenvolvida através da criação de uma tabela para os alunos completarem com a informação que seria necessária para a textualização, de forma a facilitar-lhes essa etapa do processo, através de uma estratégia de *scaffolding*.

Como a turma se encontrava na fase inicial da leitura da obra, foi apresentada a protagonista, Inês Pereira, e era fundamental caracterizá-la. Para tal, foi entregue aos alunos uma folha com duas tabelas: uma para preencherem com os recursos expressivos que iam encontrando na leitura do texto e outra – a principal desta atividade – para os alunos preencherem com as características de Inês, a situação em que se encontrava e a situação que ambicionava. Esta tabela ajudou, assim, no passo que foi pedido de seguida: a redação de um texto expositivo sobre Inês Pereira, pois serviu como planificação.

A aula terminou antes de ser possível fazer a revisão, que passou para o início da aula seguinte e foi feita pelos colegas, como uma heteroavaliação do trabalho realizado. Os alunos iam à frente da turma ler os seus textos e os colegas tinham de salientar aspetos mais ou menos bem conseguidos pelos colegas, ou seja, esta revisão correspondeu a um dos seus subprocessos – a avaliação.

O primeiro ponto da intervenção no contexto de estágio foi composto por estas duas atividades, embora estivesse planeado aprofundar mais este género textual. Contudo, devido ao estado de emergência imposto no país, tal não foi possível, porque o regime presencial de aulas foi interrompido e se passou para um regime *online* em que a regência voltou, maioritariamente, para a orientadora cooperante, visto ser um regime com condições extraordinárias. Ainda assim, foi possível auxiliar os alunos, aquando das tarefas de escrita, durante este regime de aulas.

O segundo ponto planeado no Projeto está relacionado com a elaboração de sínteses a partir de textos-fonte. Este conteúdo foi introduzido no momento em que se iniciou o estudo, do domínio de Educação Literárias, de *Os Lusíadas* (ver Anexo 3). Como este conteúdo já tinha sido abordado no ano

letivo anterior pelos alunos, a *síntese* serviu para auxiliar a retoma de certos aspetos sobre a época, o autor e a obra, diminuindo a artificialidade da tarefa, pois ensinou-se um género textual que é útil no contexto real dos alunos.

As duas atividades foram realizadas na mesma aula, mas em momentos distintos, ambas à luz da perspectiva sociodiscursiva. A primeira atividade consistiu apenas na primeira fase de elaboração de uma síntese: seleção da informação mais relevante. Foi pedido aos alunos para lerem um texto sobre a epopeia e que sublinhassem os aspetos mais importantes e passassem essa informação para o caderno.

De seguida, antes de passarem para a atividade seguinte, explicou-se em que consistia este género textual e pediu-se que passassem para o caderno as normas e principais características do mesmo.

Por fim, entregou-se aos alunos um texto sobre a obra em estudo e pediu-se que realizassem as fases de elaboração de uma síntese: seleção da informação relevante (como na atividade anterior), planificação, redação e revisão da mesma.

Acredita-se que tanto a abordagem da *exposição sobre um tema* como a da *síntese* permitiram desenvolver competências em todos os alunos, bem como aprimorar a construção de conhecimento e a forma de o expressar.

Análise e reflexão sobre a *exposição sobre um tema*

O objetivo principal que se pretendia atingir com o ensino deste género textual era a capacidade de os alunos construírem e transformarem o conhecimento adquirido, através da expressão do mesmo numa *exposição sobre o tema* solicitado.

Para isso, foi necessário prover os alunos de saberes relacionados com o conteúdo literário a abordar, com o género textual em questão e com as três dimensões da Escrita, reforçando-a como um processo, e relembrando também os princípios de coerência e coesão textual. As estratégias aplicadas foram de questionamento à turma sobre os conteúdos anteriormente lecionados sobre o tema em questão, a sua (re)leitura e a descrição das características da *exposição sobre um tema*, para os alunos conseguirem elaborar as tarefas de escrita pedidas. Foram fornecidas fichas formativas aos alunos para os auxiliar no processo de escrita (ver Anexo 1 e 2).

Verificou-se que, na que se refere a teoria, a turma tinha conhecimentos prévios das características do género textual solicitado e das dimensões da Escrita – planificação, textualização e revisão. Contudo, na Aula 0, no momento da planificação, foi possível verificar que, embora poucos, alguns dos alunos ainda apresentavam bastantes dificuldades na elaboração da mesma e a sua planificação se assumia como uma primeira versão do texto, como se verifica no caso deste aluno:

Planificação:

Introdução: Após a leitura do texto é possível concluir que a segunda afirmação está mais direccionada para o capítulo 11. + nome do obra + autor.

Desenvolvimento: Neste capítulo está presente o visualismo do crítico e a consciência colectiva. O visualismo é usado pelo escritor para ajudar o leitor a imaginar o que se passa através de advérbios, adjetivos, comparações, metáforas e simulações. A consciência colectiva é o amor à pátria do povo, seu seja, é representado por um a personagem colectiva, o povo. + indica onde estão presentes.

Conclusão: Neste obra indica o nome e o autor está presente o visualismo e a consciência colectiva. O visualismo ajuda na interpretação do obra e a consciência colectiva mostra-nos o que o povo a personagem colectiva (o povo) que é o amor à pátria.

Figura 5 – Exemplo de planificação no estágio inicial

Outros alunos realizaram, uma planificação básica, isto é, ainda, revelando dificuldades em perceber a verdadeira dimensão da mesma: definir objetivos, gerar e organizar conteúdo, colocando simplesmente a estrutura do texto a escrever, como, por exemplo:

Planificação:

Introdução:

- nome do obra
- autor
- tema a tratar

Desenvolvimento:

- porque usa
- onde usa
- como usa.

Figura 6 – Exemplo de planificação básica

Como se tratava de uma *exposição sobre um tema*, os alunos não tinham de gerar conteúdo novo, apenas transformar o conhecimento que já detinham. Assim, uma grande parte dos alunos realizou uma planificação apenas com os tópicos que pretendia abordar:

Planificação:

Introdução:

- Escolha de um dos temas e capítulos. (visualismo, capítulo 148)
- Especificação do tema

Desenvolvimento:

- Indicar e especificar a forma como o autor utiliza o visualismo.
- Planear fase o uso do visualismo

Conclusão:

- Resumos das ideias principais

Figura 7 – Exemplo de planificação comum

Poucos foram os alunos que se dedicaram efetivamente a esta dimensão e mostraram características de uma Escrita mais desenvolvida, como neste caso, em que o aluno desenvolve por tópicos e subtópicos os aspetos que pretende explicitar em cada parte do seu texto:

Planificação:

Introdução → trata da ceteridade como uma pessoa
 → povo que vem em etapas de modo
 ↳ divisão
 → indica o autor, técnica de justificação
 da pena de morte

Desenvolvimento → o povo julga-se na guerra, guerra
 em casa, em casa, guerra, guerra, guerra
 qual cost. habituada nos
 → sem avaria

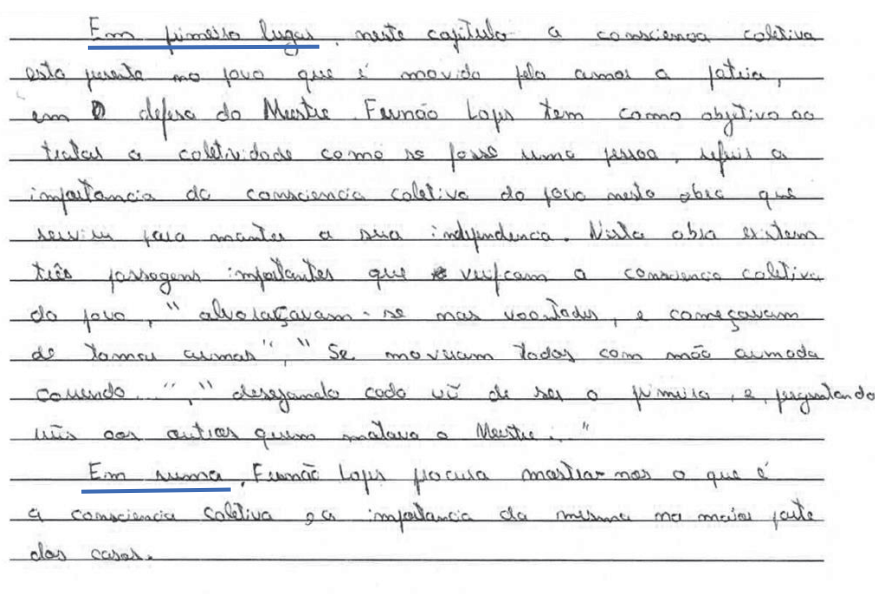
② conclusão → repetir o mesmo
 → age ed. corrigida, ceteridade, guerra, guerra, guerra
 por avaria, guerra, guerra, guerra

Figura 8 – Exemplo de planificação desenvolvida

Ainda assim, embora a maioria não apresentasse uma planificação com as características próprias de uma Escrita desenvolvida, constatou-se que todos os alunos dividiram a sua planificação em introdução, desenvolvimento e conclusão, mostrando que têm consciência da estrutura organizacional de um texto escrito e do género textual solicitado.

Desta forma, aquando da textualização, os alunos conseguiram estruturar, quanto à forma, o texto, dividindo-o em introdução, desenvolvimento e conclusão, como indicaram na planificação. A articulação entre estas três partes do texto é que nem sempre foi bem conseguida: a maioria utilizou articuladores do discurso, mas foi necessário lembrá-los de aspetos implicados no seu uso e remetê-los para a página do manual que apresenta uma lista de conectores. Constatou-se que, embora os tenham utilizado, alguns dos alunos não compreenderam a sua necessidade e importância para a elaboração de um texto coeso.

Este aluno, por exemplo, utilizou o conector “em primeiro lugar”, mas não percebeu que é um marcador discursivo de ordenação de informação e que implicava um outro marcador para dar continuidade, como “em segundo lugar”, e passou logo para a conclusão, aplicando o marcador “Em suma”, mostrando ainda marcas de uma Escrita em desenvolvimento:



Em primeiro lugar, neste capítulo a consciência coletiva
está presente no povo que é movida pela fome e pela
em defesa do Mestre. Fumão Lopez tem como objetivo ao
trabalhar a coletividade como se fosse uma pessoa, após a
importância da consciência coletiva do povo muito abis que
serviu para manter a sua independência. Nesta obra existem
tão personagens importantes que se viraram a consciência coletiva
do povo, "abrilhavam-se nas vacaladas, e começaram
de "tamou aumar", "Se moviam todos com mão armada
comendo...", "desaparecendo cada um de ser o primeiro, e perguntando
uns aos outros quem matava o Mestre."

Em suma, Fumão Lopez procura mostrar nos o que é
a consciência coletiva e a importância da mesma na maioria parte
dos casos.

Figura 9 – Exemplo de aplicação de marcadores discursivos

Como não há muito tempo em sala de aula para dedicar ao domínio de Escrita, decidiu-se priorizar a dimensão da planificação, visto corresponder à fase inicial do processo de escrita. A revisão – embora tenha sido lembrada em sala de aula para a turma a fazer – foi feita pela professora

estagiária, que, na aula seguinte entregou recomendações individuais a cada aluno para melhoria dos seus textos. Os alunos mostraram interesse pelas recomendações que foram feitas.

Não obstante as planificações serem pouco ou nada elaboradas, os alunos conseguiram realizar o texto e cumprir com o que lhes era solicitado, isto é, os produtos finais apresentavam as características de uma *exposição sobre um tema* e eram abordados os conteúdos pretendidos. Apesar das limitações na planificação, os alunos conseguiram cumprir, com maior ou menor eficácia, a tarefa. É possível que a maioria tenha realizado a planificação apenas mentalmente, ou é possível que o facto de se terem abordado previamente os tópicos relacionados com os saberes a aplicar na escrita, durante a aula, os tenha ajudado, pois não tiveram de gerar novo conhecimento.

Na Aula 1 (ver Anexo 2), aplicou-se uma técnica de *scaffolding* ou de facilitação processual, com o objetivo de facilitar na dimensão da planificação, ao serem fornecidas tabelas para os alunos preencherem com a informação que iria ser necessária para a produção do texto, visto estes apresentarem algumas dificuldades na produção e organização do conteúdo, como se tinha verificado na aula anterior. O preenchimento das tabelas (ver ficha formativa 1 e 2, Anexo 2) foi uma atividade que não levantou grandes dificuldades aos alunos, pois foram respondendo de forma correta, oralmente e por escrito (na tabela), visto terem sido abordados os conteúdos em aula antes da realização da tarefa.

Considera-se que o objetivo que levou à criação destas fichas foi atingido, visto que serviram, então, como instrumentos de facilitação processual na escrita, na medida em que levaram à geração de um produto, já organizado, que serviu de base para o texto que os alunos tiveram de escrever. Caso estas fichas não tivessem sido facultadas aos alunos e se tivesse pedido para elaborarem uma planificação, estes iriam realizar, muito provavelmente, uma planificação mais superficial, trabalhada mais com base na memória do que tinha sido lido, mais semelhante aos exemplos das planificações da Aula 0. Desta forma, através da estratégia de *scaffolding*, foi possível os alunos progredirem mais rapidamente.

A tabela, que corresponde à primeira etapa de escrita – planificação –, serviu para gerar e organizar conteúdo, que é um aspeto em que os alunos ainda apresentavam dificuldades. Embora a ficha formativa 1 (recursos expressivos) não tivesse sido pensada para fazer parte da atividade de escrita, verificou-se no decorrer da aula que esta funcionou como um complemento importante, pois os alunos tinham de fazer uma exposição sobre a personagem principal da obra e conseguiram incorporar os

recursos expressivos no texto para fundamentar e explicitar os aspetos que abordaram. Exemplo disso acontece no texto de um aluno:

No decorrer do texto ^{gramaticais}, a mãe de Inês utiliza a ironia (vv. 39/40) e também a interrogação retórica, para dizer que a sua filha é preguiçosa pois não cumpre as ordens e os trabalhos atribuídos.

Figura 10 - Exemplo do uso de recursos expressivos

Durante a textualização, vários alunos foram pesquisar conectores de discurso sem ser necessário relembrá-los e verificou-se um maior e mais adequado uso dos mesmos, embora aquém do expectável:

Em primeira lugar, Inês é caracterizada por ser um jovem solteiro, como salienta a personagem.
Além disso, Inês Pereira é uma submissa aos autens da mãe ^{como comprou esta frase exclamativa} e trabalha.
Em suma, Inês Pereira caracteriza o quotidiano e os pensamentos.

Figura 11 – Exemplo de uso de marcadores discursivos

Para além do uso dos conectores, os alunos mostraram preocupação em respeitar as características do género textual, nomeadamente no que se refere a serem objetivos, não manifestando a sua opinião, conjugando os verbos no Presente do Indicativo, na terceira pessoa, sempre que lhes fosse possível:

É possível concluir que Inês é solteira no versos 51.

Figura 12 – Exemplo do uso do Presente do Indicativo

Enquanto na primeira intervenção (Aula 0), o foco foi dado à planificação, nesta intervenção, como a planificação já tinha sido facilitada pelas tabelas, o foco passou para a dimensão da revisão.

Como referido anteriormente, as revisões passaram para o início da aula seguinte, visto as atividades de escrita serem um processo demorado para os alunos.

Assim, houve um distanciamento temporal entre a dimensão da textualização e a da revisão, que foi realizada pelos colegas: foi solicitado a três alunos que lessem os seus textos para os colegas fazerem a revisão, como uma heteroavaliação do trabalho realizado, visto que os colegas tinham de salientar aspetos mais ou menos bem conseguidos pelos colegas. Pode-se afirmar que houve um momento de interação, na medida em que os colegas realizaram uma primeira apreciação, quase como avaliadores, trazendo vantagens para os escreventes que, como estavam absorvidos pelos seus próprios textos, não iriam encontrar aspetos a melhorar tão facilmente como quem tem um olhar externo, e vantagens para os ouvintes, que iam adquirindo mais saberes sobre o género discursivo em questão, fomentando em todos o espírito crítico.

Para além da leitura dos textos ter sido um momento de interação, foi também um momento de participação na comunidade, mais concretamente no contexto de sala de aula, em que os alunos conseguiram, numa primeira instância, construir e organizar os seus conhecimentos através da Escrita, e, de seguida, expressá-los oralmente para a turma, afirmando-se como elementos ativos da comunidade.

No geral, embora a amostra das intervenções relacionadas com a *exposição sobre um tema* seja muito reduzida, conseguem-se concluir diversos pontos. Começando pela primeira dimensão do processo de escrita – a planificação – ainda é bastante primária e apresenta marcas de Escrita em desenvolvimento (Carvalho, 2001). No momento da textualização os alunos preocupam-se em debitar os saberes adquiridos sobre os conteúdos, mostrando características do modelo de explicitação de conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987), e não se preocupam tanto com a coesão textual. Mostram, ainda assim, cuidado com a utilização das marcas do género, como o uso da 3ª pessoa e o Presente do Indicativo e a objetividade. Relativamente à revisão, estes realizam-na apenas porque são constantemente lembrados, dedicando pouco tempo à mesma.

Análise e reflexão sobre a *síntese*

Relativamente ao ensino da *síntese* (ver Anexo 3), um género discursivo com o qual os alunos ainda não estavam familiarizados, o importante era garantir que a turma compreendesse as suas características e, simultaneamente, conseguisse lembrar e assimilar os saberes relacionados com o

conteúdo novo do domínio de Educação Literária que estava a ser introduzido, para depois o conseguir transformar. O foco voltou a incidir na dimensão da planificação.

Para além desses objetivos, era fundamental reforçar a importância da seleção e organização do conteúdo no momento da planificação e insistir na redação de textos coesos.

Assim, para garantir que os alunos assimilassem as características e conseguissem elaborar uma síntese, optou-se, mais uma vez, por salientar a ideia da Escrita como um processo. Para tal, a atividade relacionada com o primeiro texto focou-se apenas na primeira dimensão – a planificação. Como se tratava de uma *síntese*, a própria planificação não exigia geração de novo conteúdo, mas apenas seleção e organização do conteúdo mais relevante do texto-fonte. Foi pedido aos alunos que, após a leitura do texto, sublinhassem e passassem para o caderno os aspetos que considerassem, efetivamente, fulcrais. Embora se pensasse que esta era uma tarefa básica, constatou-se que muitos alunos tiveram dificuldades em selecionar a informação relevante, considerando quase o texto todo como fundamental, não sabendo distinguir a informação essencial da acessória, como, por exemplo, ao sublinharem comentários da autora: “(...) tarefa que se sentia como superior às façanhas «*fantásticas, fingidas, mentirosas*» das «*alheias musas*».” (ficha formativa).

Em Portugal, como sabemos, vinha sendo sentida a necessidade de celebrar heróis verdadeiros ligados aos Descobrimientos, tarefa que se sentia como superior às façanhas «*fantásticas, fingidas, mentirosas*» das «*alheias musas*». (...) Como sabemos, competirá a Luís de Camões a tarefa de criar a epopeia portuguesa, feita, ao contrário das que lhe serviam

Figura 13 – Exemplo de seleção de conteúdo

Tornou-se necessário fazer a correção do exercício em conjunto, no quadro, para garantir que toda a turma assimilasse a informação necessária. Esta primeira intervenção relacionada com a *síntese* estava terminada e as conclusões a tirar foram de que uma maioria dos alunos revelava marcas de uma Escrita menos desenvolvida (Carvalho, 2001), própria do modelo de explicitação do conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Partiu-se para o segundo momento de intervenção com a mesma tarefa – apenas com um texto diferente, mas relacionado – com a expectativa de que fosse realizado com mais facilidade, mas verificou-se que vários dos alunos que tinham apresentado dificuldades na primeira tarefa, continuaram a apresentá-las. Concluiu-se, portanto, que ainda há um défice, por parte dos alunos, na capacidade de

identificar a informação mais importante a reter e a transmitir, mostrando que apresentam dificuldades em expressar com sucesso o conhecimento adquirido.

Após se ter facilitado o processo de seleção de informação – realizando a correção do mesmo e escrevendo no quadro os tópicos essenciais – os alunos mostraram mais destreza no momento da planificação dos seus textos, gerando mais conteúdo do que o que utilizaram, mostrando marcas de uma Escrita desenvolvida, como se vê nesta planificação, de um aluno que na primeira intervenção apresentou uma planificação bastante rudimentar:

Planificação:

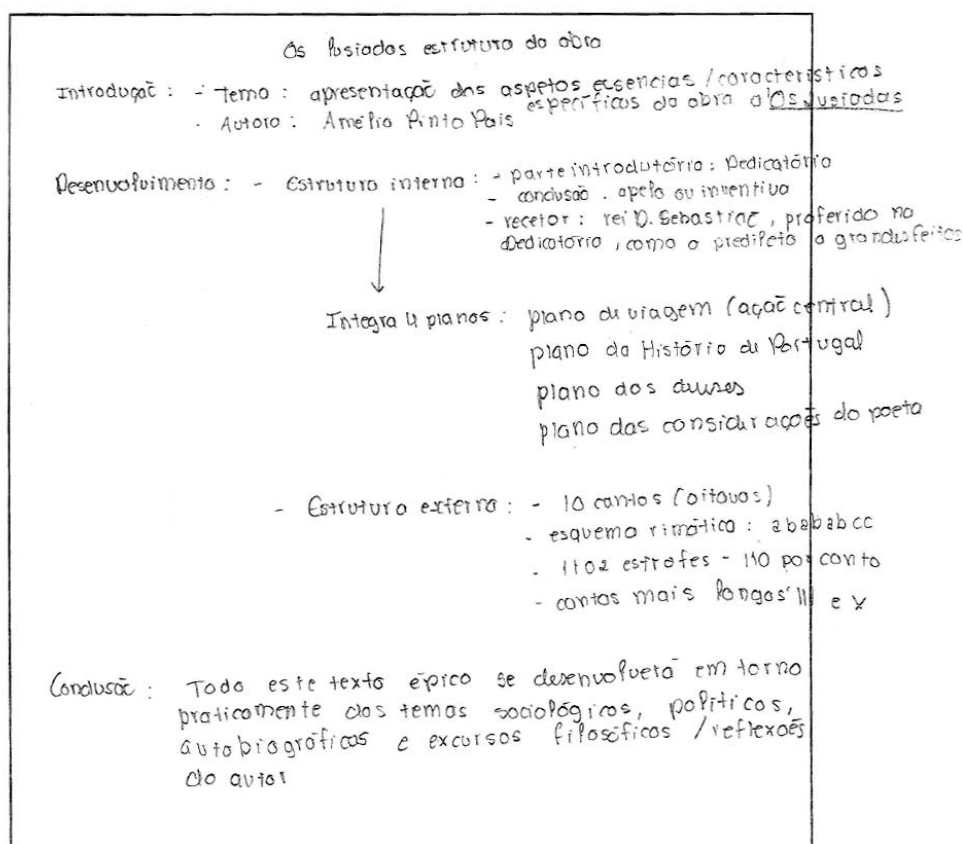


Figura 1 – Exemplo de planificação da síntese

Aquando da textualização, a maioria dos alunos teve dificuldades em cumprir o limite de palavras proposto, sendo a terceira dimensão da Escrita – revisão – essencial para conseguirem suprimir e reformular o texto. Esta dificuldade é evidente quando se veem os textos rasurados, com substituição de

expressões como “tema principal” para apenas “tema” e “em seguida” por “seguidamente”, como se verifica:

O texto ~~(de autoria)~~ de Amélia Pinto Pais, nomeado de tema principal a estrutura da obra Os Lusíadas.
Primeiramente é referida a ~~(sua)~~ estrutura interna ~~(onde)~~ se acrescenta nesta obra, ^{seguidamente, é} ~~(consequentemente)~~, ~~(a autora)~~ mencionada a estrutura externa, constituída por 10 cantos, em oitavas, com esquema rimático abababcc, e com ~~(sua)~~ 1102 instâncias.
Esta epopeia ~~(é)~~ integra quatro planos, a ação central (Plano de Viagem), a ação secundária (Plano da História de Portugal), ~~(a ação)~~ o plano dos deuses (Plano mitológico) e ~~(por fim)~~ o plano ^{do poeta,} ~~na narrativa~~ (Plano das considerações do ~~poeta~~).

Figura 2 - Exemplo de supressões numa síntese

Os alunos mantiveram o cuidado com a utilização das marcas do género, como a objetividade, impessoalidade, o cumprimento dos conteúdos a abordar em cada momento, como apresentar o autor, a obra e o tema na introdução (ver Figura 16). O uso de marcadores discursivos com valor de sequencialidade já esteve mais presente nestes textos, os quais são fulcrais para a estruturação da *síntese* e contribuem para a coesão textual dos mesmos, como é este caso:

A obra "História da Literatura em Portugal", de Amélia Pinho Pais, descreve-nos a estrutura de "Os Lusíadas".

Em primeiro lugar, foca-se na estrutura interna, dizendo que, além da invocação aos Deuses e da narração, Camões insere uma Dedicatória ao rei.

Em segundo lugar, aborda a estrutura externa dividida em 10 cantos, todas oitavas, que segue o esquema rimático abababab e tem 1102 estrofes.

Por último dá a conhecer os vários planos em que se divide a obra.

Para concluir, a História da Literatura em Portugal apresenta os 4 planos de "Os Lusíadas", assim com a sua estrutura externa.

Figura 3 – Exemplo do uso de marcadores discursivos na síntese

Conclui-se que, embora a maioria dos alunos tenha terminado a tarefa no tempo estipulado, a elaboração de uma *síntese* é uma atividade bastante complexa para os eles e que seria necessário ter-se dedicado mais tempo a este género textual e às três dimensões da Escrita, numa primeira fase em atividades em separado, e, de seguida, como uma atividade una, para garantir que esta aprendizagem ficasse consolidada.

Conclusões sobre a intervenção pedagógica

Após a realização do estágio e de uma pausa para reflexão sobre o mesmo e sobre os objetivos propostos no Projeto inicial, verifica-se que, embora o Projeto fosse ambicioso, se conseguiu atingir grande parte dos objetivos.

O grande propósito foi ensinar e estimular os alunos para a prática da Escrita, favorecendo assim o desenvolvimento das suas competências e a promoção do sucesso académico e, futuramente, profissional dos mesmos. Para tal, como referido inicialmente, foi fulcral ensinar os géneros textuais – *exposição sobre um tema* e *síntese* – contextualizados e articulados com os outros domínios da disciplina, de modo a que os alunos compreendessem a sua utilidade na construção e expressão de conhecimento. Para além disso, estes géneros permitiram aos alunos dedicarem-se aos vários planos que surgem no contexto escolar (Carvalho, 2013), na medida em que, no *plano do sujeito*, se dedicaram à aprendizagem da Escrita propriamente dita; no *plano da relação com outros domínios da disciplina*, se dedicaram à articulação das diferentes áreas disciplinares do Português, dado que as atividades foram sempre pensadas e realizadas com os restantes domínios da disciplina, mas maioritariamente com o domínio da Educação Literária; no *plano da relação com as outras áreas disciplinares*, também os discente consolidaram saberes, pois estes dois géneros, apresentando características de objetividade, são ferramentas transversais às outras disciplinas, que permitem uma melhor compreensão dos textos escolares e promovem a capacidade de os transformar e sintetizar, facilitando a aquisição de conhecimentos; e, por fim, ao *plano da relação com a comunidade*, uma vez que os alunos produziram os textos em contexto escolar, enquanto parte integrante de uma comunidade, num exercício de desenvolvimento das suas competências, proporcionando-lhes as bases para serem cidadãos mais ativos e participativos em sociedade.

Desta forma, o contexto de situação é bastante relevante aquando da elaboração de um texto. Houve momentos da intervenção pedagógica em que foram solicitados outros géneros de texto, que podiam depender de um contexto real, externo ao contexto escolar, em que os alunos escreveriam um texto para participar numa comunidade extraescolar, mas a realização desse exercício acabou por ser sempre uma simulação, uma vez que os textos apenas se cingiram ao contexto da turma. Contudo, a *exposição sobre um tema* e a *síntese* são géneros que se podem aplicar a fins académicos, na medida em que permitem aos alunos sintetizar e expressar os seus saberes de várias áreas disciplinares, existindo, por certa parte, um contexto real de uso da linguagem, em que os alunos escrevem para

transformar e assimilar conhecimentos de certas áreas de saberes. Por isso, não se sentiram dificuldades com a questão do contexto ao longo do Estágio.

Outro aspecto relevante é o ensino da Escrita como um processo, e não como um produto, que apresenta várias dimensões – planificação, textualização e revisão. Um dos objetivos era dar destaque a todas as dimensões – mas primordialmente à planificação – e acredita-se que tal foi alcançado, embora alguns alunos ainda apresentassem dificuldades em certas dimensões. Existiram distintas atividades de planificação que permitiram definir objetivos, gerar e organizar conteúdos e foi sempre solicitada aos alunos a planificação de todos os textos produzidos. Durante a textualização foi sempre reforçada, oralmente, a necessidade de produzirem um texto organizado em parágrafos, coeso e coerente. Por fim, os momentos de revisão foram diversos: foi sempre solicitada aos alunos a revisão do próprio texto, tendo em atenção a correção linguística, o conteúdo, a estrutura e a adequação. Por vezes foram os próprios colegas a fazerem a revisão dos textos dos colegas, estimulando a capacidade crítica da turma, e todos os textos produzidos pelos alunos ao longo do estágio foram devolvidos com comentários de revisão por parte do professor estagiário.

A maioria dos alunos ainda apresenta uma Escrita em desenvolvimento, associada ao modelo de explicitação de conhecimento (Bereiter & Scardamalia, 1987), em que estes se focam mais no momento da textualização do que nos momentos de planificação e revisão, que são realizados rápida e superficialmente.

Avaliando as estratégias de ensino da Escrita, considera-se que algumas estratégias trouxeram mais benefícios e tiveram mais sucesso do que outras. O destaque vai essencialmente para as atividades e para as estratégias que promoveram o trabalho colaborativo e a facilitação processual. Nestes momentos, a turma manifestou um maior empenho, motivação, interesse e, conseqüentemente, criaram-se mais momentos de aprendizagem. Evidencia-se como atividade bastante positiva o preenchimento das tabelas da Aula 1 como forma de aprendizagem de criação e organização de conteúdo na dimensão da planificação. Foi bem recebida pela turma, que mostrou atenção e empenho na realização da mesma. Pelo contrário, a atividade que teve menos sucesso foi a seleção de informação dos texto-fonte para a realização da *síntese*, em que os discentes apresentaram bastantes dificuldades em apurar a informação relevante.

O plano de intervenção visava atingir objetivos previstos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) e nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), relativos ao ensino da Escrita e, no geral, considera-se que foram atingidos, visto que os alunos forem capazes de transformar a

informação em conhecimento, de pensar criticamente, de planificar, redigir e rever os seus textos e de escrever textos conforme os géneros solicitados, respeitando as suas marcas de género e a sua organização em parágrafos, recorrendo a mecanismos de coerência e coesão textual.

Contudo, não foi possível implementar o Projeto de forma tão aprofundada quanto se desejava, devido a limitações de tempo e às circunstâncias decorrentes da COVID 19. O Programa de Português do Ensino Secundário é extenso e é necessário dedicar tempo letivo a todos os domínios, não tendo sido possível focar, como se pretendia, o domínio da Escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando à reta final do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conclui-se que foi uma experiência exaustiva, pois foram anos complicados para conseguir conciliar a vida académica, profissional e pessoal e, em simultâneo, a adaptação às novas normas que a COVID-19 impôs nas nossas vidas, mas muito gratificante e com muitas novas aprendizagens e experiências.

Assim, começa-se por ressaltar que a formação foi adequada – principalmente, à condição presente de trabalhador-estudante – e a aquisição de novos saberes decorrentes das Unidades Curriculares tornou-se fundamental para a concretização dos objetivos e para a implementação das estratégias planeados no momento do Estágio.

Relativamente ao período de Estágio, considera-se que foi bastante enriquecedor a nível de aprendizagens. A observação das aulas da orientadora cooperante foi essencial para assimilar todos os aspetos inerentes à lecionação, como o saber estar em sala de aula, a gestão da sala de aula e das suas dinâmicas, a gestão de tempo para cada atividade, o traçar de objetivos e as estratégias adotadas para os conseguir alcançar, a forma de avaliar formativa e sumativamente. As sessões com o orientador foram fundamentais para a criação de conteúdos, para a perceção crítica dos mesmos e para as reflexões sobre as metodologias e estratégias a adotar em cada sequência.

Ainda no período de estágio, mas relativamente à prática, verifica-se que foi um momento de aprendizagem, enquanto futura professora, imprescindível. Aprendeu-se bastante sobre todas as competências necessárias. A maior dificuldade residiu, muito provavelmente, na dinâmica e interação na sala de aula, no criar dinamismo e motivação nos alunos. Ainda assim, foram-se experimentando novas estratégias até se conseguir cativar a turma. A gestão do tempo para a execução das atividades também foi desafiante, principalmente nas atividades de escrita, visto serem mais demoradas e cada aluno ter o seu ritmo de trabalho, acabando por haver alunos a terminarem muito mais cedo do que outros e ser necessário criar tarefas extra para esses. Verificou-se que as atividades que incluíam processos de facilitação, que colocavam os alunos a pensar em conjunto e a concorrer entre si, foram as que mais promoveram momentos de aprendizagem entre todos.

O balanço do processo de aprendizagem é positivo, pois acredita-se que se evoluiu bastante desde a primeira aula até ao final do Estágio. Eventuais falhas e momentos menos bem conseguidos

foram sempre corrigidos no imediato ou nas aulas seguintes. Tentou-se, sempre, melhorar o desempenho de aula para aula e, no geral, considera-se ter-se cumprido com o esperado.

Os moldes em que aconteceu o Estágio foram adequados à condição de trabalhador-estudante, mas admite-se que passar mais tempo na escola e com a orientadora cooperante teria sido vantajoso para compreender melhor as dinâmicas de uma escola.

Posto isto, é importante refletir sobre outros aspetos mais abrangentes do Ensino, mais concretamente do Ensino de Português. É importante reforçar a importância do professor, que tem de se adaptar aos seus alunos e às suas turmas, para conseguir criar estratégias de ensino e de aprendizagem eficientes, de acordo com as necessidades dos seus discentes. O professor de Português /língua materna, para além dessas características, tem de ter a consciência que a sua disciplina é transversal a todo o contexto escolar e que, no caso da Escrita, embora esta seja objeto de estudo é também meio de transmissão de saberes, tornando-se imprescindível a formação contínua dos docentes, para que sejam capazes de continuar a dotar os discentes de ferramentas adequadas à sua aprendizagem.

Desta forma, sendo a Escrita transversal às várias áreas de saberes escolares e, futuramente, profissionais – visto ser meio de transmissão de saberes e de comunicação – é fulcral dedicar mais tempo a este domínio, não só na disciplina de Português mas também em todas as outras áreas disciplinares, pois estimula as capacidades cognitivas dos alunos, ajuda no pensamento abstrato e na resolução de problemas.

O contexto assume destaque no processo de produção de textos, visto estes dependerem sempre de determinada altura, tempo, situação e objetivo. Neste caso, os momentos de intervenção pedagógica foram sempre realizados no contexto de sala de aula e inseridos num contexto escolar e educativo, mas seria interessante trabalhar géneros textuais que digam respeito a contextos externos à escola, para reduzir a artificialidade existente na produção textual na sala de aula.

É no contexto que surgem os géneros discursivos, e para promover o sucesso dos discentes é necessário muni-los de ferramentas, ensinando-lhes os diferentes géneros discursivos, que lhes permitam adequarem-se ao mundo que os rodeia. O ensino da *exposição sobre um tema* e da *síntese* permite que os alunos consigam organizar a informação que pretendem transmitir, construir e expressar esse conhecimento, não só para os outros, mas também para benefício próprio, pois são dois géneros que podem auxiliar nos estudos dos alunos.

Sempre com a preocupação do ensino dos géneros textuais, o grande foco incidiu do ensino da Escrita enquanto um processo, que engloba várias dimensões, e não apenas como um produto final, objeto de avaliação quantitativa. Existiu a preocupação de mostrar aos alunos que o processo de escrita é recursivo, que a planificação efetivamente existe no início, mas que vai aparecendo ao longo da textualização, enquanto se fazem escolhas e se opta por um determinado caminho; que a revisão acontece não apenas no final da textualização, mas ao longo de todo o processo, já que, instintivamente, vamos revendo e corrigindo pequenos pormenores ao longo da textualização; e que o processo é tão importante como o resultado final.

Em suma, o objetivo sempre foi promover estratégias que ajudassem os alunos a melhorar as suas capacidades de Escrita, com o intuito de proporcionar momentos de (re)construção de saberes através das atividades realizadas, na medida em que estas os incitavam a criar, gerar e organizar conteúdos essenciais para depois os expressar, contribuindo para a integração na comunidade escolar e para o seu sucesso. Este objetivo foi ao encontro dos aspetos estipulados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) na medida que promoveu a construção de conhecimento por parte dos alunos, a capacidade de pensar criticamente e a promoção do seu sucesso escolar.

A nível pessoal, o estágio foi uma experiência de aprendizagem e de crescimento académico e profissional enriquecedora, que seguramente terá repercussões positivas no meu futuro.

Limitações e trabalho futuro

O fator tempo foi a grande limitação para a execução do planeado para a intervenção pedagógica. Preferencialmente, era necessário dedicar mais tempo a momentos de apenas planificação ou revisão dos textos da turma, bem como um maior foco nos mecanismos de coesão textual, em que os alunos apresentaram dificuldades.

À vista destas limitações, num futuro, seria interessante estudar, implementar e aprofundar, de forma individual, cada uma das três dimensões do processo de escrita, bem como as suas implicações. O foco na coesão textual também parece ser um aspeto que precisa de ser aprofundado, através de, por exemplo, momentos de facilitação processual.

Outro trabalho futuro significativo, mas que implicaria uma dedicação e contornos específicos, seria selecionar um grupo de alunos no seu estágio inicial – Ensino Primário – e, desde esse momento

até ao final da escolaridade obrigatória – Ensino Secundário – ensinar e aplicar estratégias focadas no ensino processual da escrita, em harmonia com os géneros discursivos e analisar os resultados, perspetivando-se que existiriam muitos alunos bastante capazes de se expressarem com sucesso através da Escrita, em todos os domínios académicos.

Isto porque, se acredita que – no caso da turma em que a intervenção pedagógica ocorreu –, se tivesse havido mais tempo dedicado à Escrita, os efeitos positivos seriam mais visíveis nos alunos. Ainda assim, caso se continue com o ensino processual da Escrita nos anos letivos seguintes, é bastante provável que estes alunos apresentem melhorias significativas nas suas produções textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (IEP).
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escolar. Em J. A. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva, & J. Pimenta, (Orgs.) *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios* (pp. 11-26). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Carvalho, J. (2001). O Ensino da Escrita. Em F. Sequeira, J. Carvalho, & Á. Gomes (Orgs.), *Ensinar a escrever: teoria e prática: actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga, 1999* (pp. 73-92). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (IEP).
- Carvalho, J. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações* (27), 186-206.
- Carvalho, J. (2019). E agora...já se ensina a escrever? Uma reflexão sobre o impacto da investigação em Didática da Escrita nas práticas pedagógicas. Em M. Teixeira. (Coord.), *Estudos da Língua Portuguesa - A União na Diversidade* (pp. 183-206). Santarém: I. P. Santarém - E.S.E.
- Coutinho, A. (2019). Sobre géneros de texto. Em A. Coutinho, & N. Jorge (Coords.), *Ensinar géneros de texto: conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 6-9). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, M. A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Em L. Pereira, & I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a escrita - O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17-32). Aveiro: UA Editora.

Ferraz, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Alfragide: Caminho.

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

Maria do Céu, R. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira da Educação*, 12(34), 94-103.

Martins, G. O. (Coord.) et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Consultado em 28 de novembro de 2021. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 10º Ano*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Consultado em 27 de novembro de 2021. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>.

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

OUTROS DOCUMENTOS

(S/A). Projeto Educativo da Escola (2021).

ANEXOS

Anexo 1 – Plano Aula 0

Plano de aula nº 0



Data	04/01/2021
Domínio	Educação Literária Escrita Gramática

Plano

Educação Literária: Retoma dos excertos do Capítulo 11 e do Capítulo 148 (1ª parte) da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes. Sistematização das ideias principais: afirmação da consciência coletiva, atores (individuais e coletivos), visualismo descritivo. Recursos expressivos.

Escrita: Exposição sobre um tema (*Crónica D. João I*).

Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none">• Adquirir saberes relacionados com a <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes, através da compreensão de excertos que implique mobilizar conhecimentos prévios, fazer antecipações e justificar possíveis interpretações;• Adquirir saberes relacionados com o género textual <i>exposição sobre um tema</i>;• Consolidar as três dimensões do processo de escrita: planificação, redação e revisão;• Planificar o texto a escrever, após seleção de informação relevante;• Redigir um texto organizado em parágrafos e com coerência e coesão textual;• Rever o texto, tendo em consideração a correção linguística, o conteúdo, a estrutura e a sua adequação.	<ul style="list-style-type: none">• Questionar a turma sobre os conteúdos abordados no período passado;• Releitura do excerto para a sua compreensão e esclarecimento de dúvidas;• Descrição das características de uma exposição sobre um tema;• Elaboração, por parte dos alunos, de um texto expositivo.

Recursos

- Manual: texto do Capítulo 11 «Do alvoroço que foi na cidade (...)», pp. 93-94;
- Manual: texto do capítulo 148 «Das tribulações que Lisboa padecia per mingua de mantimentos», Primeira parte», pp. 96-97;
- Ficha formativa 1:

ESCRITA - EXPOSIÇÃO SOBRE UM TEMA

“A característica fundamental da arte de Fernão Lopes é o seu poderoso visualismo.”

M. Rodrigues Lapa (pref.), *in* Fernão Lopes, *Quadros da Crónica de D. João I*, 5ª edição,
Lisboa, Sá da Costa, 1979, pp. 9-10) (texto adaptado)

“Fernão Lopes é assim levado a tratar da coletividade como se fosse uma pessoa, não encontrando outra maneira de definir a vontade e o sentimento com que intervém nos acontecimentos. Lisboa é [, assim,] uma mulher que acorre em defesa do mestre (...)”

António José Saraiva, *O crepúsculo da Idade Média em Portugal* (parte III),
Lisboa, Gradiva, 1996 [1990], pp. 193-195.

Partindo da tua experiência de leitura, escreve um texto, de 180 a 250 palavras, no qual exponhas uma das temáticas presentes nas afirmações anteriores sobre a *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes.

Anexo 2 – Plano Aula 2

Plano de aula nº 2



Data	11/01/2021
Domínio	Educação Literária Escrita

Plano

Educação Literária: Leitura e análise do excerto da página 123 e 124 d' *A Farsa de Inês Pereira*. Características da farsa. Caracterização das personagens e da vida quotidiana do século XVI. Recursos expressivos.

Escrita: planificação, redação e revisão de um texto expositivo sobre a personagem Inês Pereira.

Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none">• Adquirir saberes relacionados com o texto dramático e sobre a farsa;• Adquirir saberes relacionados com a <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente, a partir de processos elaborativos e metacognitivos que permitam a compreensão do excerto, a mobilização de conhecimentos prévios, antecipações e justificação de possíveis interpretações;• Aprofundar saberes relacionados com o género textual <i>exposição sobre um tema</i>;• Desenvolver a organização do conteúdo no momento da planificação, através da facilitação processual nesta dimensão;• Reforçar as três dimensões do processo de escrita: planificação, redação e revisão.	<ul style="list-style-type: none">• Recapitulação dos conteúdos abordados na aula anterior;• Sistematização das características da farsa no caderno;• Leitura silenciosa e, de seguida, em voz alta do excerto por parte dos alunos;• Esclarecimento de dúvidas e análise em conjunto dos aspetos mais relevantes do excerto;• Entrega e resolução de uma ficha formativa (1) sobre os recursos expressivos presentes no texto;• Resolução, de forma individual e com o auxílio do professor, de uma ficha formativa (2) sobre a personagem principal da obra;• Elaboração de um texto expositivo partindo da ficha formativa (2).

Recursos

- Manual: textos das páginas 123 e 124
- Ficha formativa 1:

FARSA DE INÊS PERERIA PP. 123-124

Recurso	Exemplo	Função
Expressivo		
Interrogação Retórica		
Anáfora		
Comparação		
Antítese		
Hipérbole		
Ironia		

Caracterização de Inês Pereira

Características	Expressão textual

Situação em que se encontra	
Situação que deseja	

Anexo 3 – Plano Aula 9

Plano de aula nº 9



Data	03/05/2021
Domínio	Leitura Escrita

Plano

Leitura: leitura e compreensão dos textos de contextualização d' *Os Lusíadas*.

Escrita: síntese – marcas de género.

Objetivos

- Relembrar e adquirir novos saberes relacionados com *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, através da compreensão e sistematização de textos de contextualização;
- Adquirir saberes relacionados com o género textual *síntese*;
- Consolidar as três dimensões do processo de escrita: planificação, redação e revisão;
- Reforçar a importância da seleção e organização do conteúdo na planificação;
- Redigir um texto organizado em parágrafos e com coerência e coesão textual;
- Rever o texto, tendo em consideração a correção linguística, o conteúdo, a estrutura e a sua adequação;

Estratégias

- Auscultação da turma sobre *Os Lusíadas*;
- Leitura silenciosa do texto *A epopeia: natureza da obra* para compreensão e registo dos aspetos mais relevantes;
- Sistematização dos aspetos essenciais da *síntese*;
- Leitura silenciosa do texto "*Os Lusíadas*": *estrutura da obra* para compreensão e registo dos aspetos mais relevantes;
- Planificação, redação e revisão da síntese sobre o último texto analisado.

Recursos

- Ficha formativa:

SÍNTESE

1. Lê o texto que se segue, sublinha os aspetos mais importantes e sistematiza as ideias-chave no teu caderno.

A epopeia: natureza da obra

Os Lusíadas é um poema épico, género narrativo que remonta, na cultura ocidental, à antiga Grécia, com Homero, e a Roma, com Virgílio. Trata-se de um género narrativo em verso, destinado a «cantar», celebrar feitos grandiosos, reais ou fictícios, praticados por heróis fora do comum, em estilo «elevado»; os heróis, reais ou mais frequentemente míticos, têm normalmente representatividade coletiva, exprimindo os valores, sonhos e capacidade de realização do povo ou grupo étnico a que pertencem. É o caso de Aquiles e Ulisses, para os Gregos, ou de Eneias, para os Romanos. (...)

Em Portugal, como sabemos, vinha sendo sentida a necessidade de celebrar heróis verdadeiros ligados aos Descobrimientos, tarefa que se sentia como superior às façanhas «*fantásticas, fingidas, mentirosas*» das «*alheias musas*». (...) Como sabemos, competirá a Luís de Camões a tarefa de criar a epopeia portuguesa, feita, ao contrário das que lhe serviam de modelo, de acontecimentos verdadeiros, seguindo de perto as regras de Homero e Virgílio, entre as quais a de dever introduzir a mitologia pagã num tempo de mundividência cristã.

Que regras eram essas? O poema narrativo épico deveria ter [na estrutura interna] uma parte introdutória, com uma Proposição em que se anunciava o objetivo do canto e uma Invocação aos deuses ou musas; a Narração da ação deveria ser feita «*in media res*», isto é, a meio do seu decurso, sendo a parte anterior narrada em analepse, ou *flash back* ou retrospeção; era obrigatória a intervenção dos deuses, como adjuvantes ou oponentes dos heróis. Tudo em estilo *grandioso*, elevado – no Renascimento o verso decassilábico heroico agrupado em estrofes. O poema deveria, na sua estruturação externa, constar de vários «cantos» ou partes, que deveriam ser constituídos por episódios ou sequências narrativas.

E, como poema narrativo, qualquer poema épico deveria conter aquilo que se designa por categorias narrativas: narrador ou narradores, ação, personagens, espaço e tempo.

2. Lê o seguinte texto, sublinha os aspetos mais relevantes, sistematiza no teu caderno as ideias-chave e, de seguida, elabora uma síntese do mesmo de 70 a 90 palavras. Não te esqueças de o rever.

Os Lusíadas: estrutura da obra

No caso [da estrutura interna] de *Os Lusíadas*, Camões decidiu, na parte introdutória, incluir uma Dedicatória e, na Conclusão, um apelo ou invetiva. Nos dois casos tem como recetor o rei que então governava e preparava mesmo uma ação militar contra Marrocos, D. Sebastião, que nos apresenta, na Dedicatória, como futuro rei, predestinado a grandes realizações no domínio da expansão da fé, e que é já rei, no final – rei a quem aconselha no sentido do bem reinar e de conduzir o seu povo, que agora se encontra em período de crise que define como de «*austera, apagada e vil tristeza*», a novo empreendimento épico, que o poeta se dispões desde já vir a celebrar em «*novo canto*».

Realizou o seu poema [ao nível da estrutura externa] em 10 Cantos, todos em oitavas, segundo o esquema rimático *abababcc*, no total, 1102 estrofes, numa média de 110 por canto, havendo cantos mais longos, como o III e o X, e canto mais curtos. (...).

Ao nível da estrutura interna, *Os Lusíadas* integram quatro planos, o da ação central – viagem de Vasco da Gama em busca da Índica, realizada em 1497-1498; o da ação secundária - História de Portugal, narrada por narradores participantes, Vasco da Gama, Paulo da Gama, e, em relação aos acontecimentos posteriores à viagem e anteriores a 1572, data da publicação do poema, por deuses, com relevo para uma Ninfa e para Tétis, sob a forma de *profecias*, o do imaginário mitológico pagão – plano dos deuses, que se articula intimamente com a narração da ação central, dela sendo agentes motores, como oponentes – no caso de Baco, que funciona, de certo modo, como a voz dos povos orientais, mas também Neptuno e outras divindades do mar; - ou como adjuvantes – Vénus, sobretudo, e Júpiter, a seu pedido; e um plano não narrativo, constituído por considerações [/reflexões] e excursos filosóficos, sociológicos, políticos, autobiográficos do poeta e autonarrador Luís de Camões.

Amélia Pinto Pais, *História da literatura em Portugal. Uma perspetiva didática*, Vol. 1, Porto, Areal Editores, 2004, p. 153
(texto adaptado)