

Mariana Lopes de Almeida

A planificação do texto argumentativo nas aulas de Português e a planificação textual nas aulas de Espanhol LE

Relatório de Estágio orientado pela Doutora Ana Maria e Silva Machado e pela
Dra. María Fátima Gayoso Gómez e apresentado à Faculdade de Letras da
Universidade de Coimbra

2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

A planificação do texto argumentativo nas aulas de Português e a planificação textual nas aulas de Espanhol LE

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A planificação do texto argumentativo nas aulas de Português e a planificação textual nas aulas de Espanhol ELE
Autora	Mariana Lopes de Almeida
Orientador/a	Doutora Ana Maria e Silva Machado e Dra. María Fátima Gayoso Gómez
Júri	Presidente: Doutora Maria Cristina de Almeida Mello Orientadora: Dra. María Fatima Gayoso Gómez Vogal/Arguente: Anabela dos Santos Fernandes
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino do Português e Espanhol no 3º Ciclo e no Ensino Secundário
Área científica	Línguas, Literaturas e Culturas
Especialidade	Português – Espanhol
Data	01/10/2014
Classificação	17 valores



À minha querida avó Maria do Céu, que está sempre comigo.

Aos meus pais e ao meu irmão, pela compreensão, pelo carinho e por acreditarem em mim.

Ao Ricardo, pelo amor e apoio incondicional.

Agradecimentos

À Doutora Ana Maria Machado e à Dra. Fátima Gayoso pela compreensão, disponibilidade e orientação académica.

Às minhas orientadoras da Escola Secundária Alves Martins, pela amizade, pela força e pela grande aprendizagem e crescimento que me proporcionaram.

Ao meu orientador da Faculdade, o Dr. Antonino Silva, pelos grandes conselhos que me deu e que me permitiram evoluir a todos os níveis.

À minha família, pela preocupação e por todo o apoio.

À minha grande amiga Diana, pela indestrutível amizade que nos une desde sempre.

Aos meus queridos alunos e alunas das turmas 11ºR e 11ºT, pela colaboração, compreensão e pela amizade que construímos ao longo deste ano letivo.

Índice

	Páginas
Índice	5
Índice dos Anexos	7
Índice das Figuras	8
Índice dos Gráficos	10
Resumo	11
Introdução	13
Parte I – Prática Pedagógica: contextualização e reflexão crítica	16
1. Contextualização Socioeducativa	16
1.1. Caracterização do meio: enquadramento histórico, geográfico e socioeconómico	16
1.2. Descrição do espaço físico da escola	17
1.3. A Escola e o desenvolvimento integral do aluno	17
1.4. A comunidade escolar	18
2. Caracterização das turmas	18
3. A prática pedagógica supervisionada	19
3.1. O percurso	19
3.2. Expectativas e desafios	20
3.3. As aulas de Português	20
3.4. As aulas de Espanhol	21
Parte II – Enquadramento teórico do tema monográfico	22
1. A escrita e o seu papel na sociedade	22
2. A aprendizagem da escrita	23
2.1. Na escola	23

2.2. Nas aulas de Português	25
2.3. Nas aulas de Espanhol	29
3. Os subprocessos da escrita	31
3.1. A planificação	37
4. O texto argumentativo	39
4.1. A planificação do texto argumentativo nas aulas de Português	41
5. A planificação do texto escrito nas aulas de Espanhol	42
Parte III – Práticas pedagógicas do ensino-aprendizagem da planificação do texto argumentativo nas aulas de Português e da planificação do texto escrito nas aulas de Espanhol	44
1. Atividades realizadas nas aulas de Português	46
1.1. A evolução dos alunos ao longo da realização das quatro atividades e análise de dados	71
2. Atividades realizadas nas aulas de Espanhol	78
2.1. A evolução dos alunos ao longo da realização das quatro atividades e análise de dados	100
Conclusão	105
Bibliografia	107
Anexos	110

Índice dos Anexos

Anexos	Páginas
1 - Planta da escola ESAM	111
2 - Atividade 1: tabela de avaliação de Português	114
3 - Atividades 2, 3 e 4: tabela de avaliação de Português	115
4 - Atividade 1: tabela de avaliação de Espanhol	116
5 - Atividades 2, 3 e 4: tabela de avaliação de Espanhol	117
6 – Conteúdos sobre o texto argumentativo	118
7 - Atividade 1: tabela dos resultados da turma	120
8 - Atividade de ordenação	122
9 - Power Point com a correção da atividade	123
10 - “Chuva de ideias” e planificação textual do tema “A praxe académica”	124
11 – Atividade 2: folha de planificação	125
12 - Atividade 2: tabela dos resultados da turma	127
13 – Atividade 3: folha de planificação	128
14 - Atividade 3: tabela com os resultados da turma	130
15 – Atividade 4: folha de planificação	131
16 - Atividade 4: tabela com os resultados da turma	133
17 - Questionário de Português	134
18 – Atividade 1: ficha de atividades	137
19 - Atividade 1: tabela com os resultados da turma	140
20 – Atividade 2: ficha de atividades	141
21 - Ficha informativa com vários conectores discursivos	145
22 - Atividade 2: tabela com os resultados da turma	146
23 – Atividade 3: ficha de atividades	147
24 - Atividade 3: tabela com os resultados da turma	150
25 – Atividade 4: ficha de atividades	151
26 - Atividade 4: tabela com os resultados da turma	154
27 - Questionário de Espanhol	155

Índice das Figuras

Figuras	Páginas
1 – Modelo de Hayes e Flower	32
2 – Modelo revisto de Hayes e Flower	33
3 - “Procesos de composición” de Cassany (1992)	36
4 – O processo de escrita	39
5 – Tabela de erros da disciplina de Espanhol	46
6 – Texto de controlo Aluno A	48
7 – Texto de controlo Aluno H	48
8 – Texto de controlo Aluno T	49
9 –Tabela de resultados dos alunos A, H e T: 1ª atividade	49
10 – Tabela de resultados dos alunos A, H e T: 2ª atividade	53
11 – Segunda produção textual do Aluno A	54
12 – Segunda produção textual do Aluno H	56
13 – Segunda produção textual do Aluno T	58
14 – Terceira produção textual do Aluno A	61
15 – Terceira produção textual do Aluno H	63
16 – Terceira produção textual do Aluno T	64
17 - Tabela de resultados dos alunos A, H e T: 3ª atividade	65
18 – Quarta produção textual do Aluno A	68
19 – Quarta produção textual do Aluno H	69
20 – Quarta produção textual do Aluno T	70
21 – Tabela de resultados dos alunos A, H e T: 4ª atividade	71
22 – Teste de controlo do Aluno E	79
23 – Teste de controlo do Aluno A	80
24 – Teste de controlo do Aluno I	80
25 – Tabela de resultados dos alunos E, A e I: 1ª atividade	81
26 – Segunda produção textual do Aluno E	83
27 – Segunda produção textual do Aluno A	85
28 – Segunda produção textual do Aluno I	86
29 – Tabela de resultados dos alunos A, H e T: 2ª atividade	87

30 – Terceira produção textual do Aluno E	89
31 – Terceira produção textual do Aluno A	91
32 – Terceira produção textual do Aluno I	93
33 – Tabela de resultados dos alunos A, H e T: 3ª atividade	93
34 – Quarta produção textual do Aluno E	96
35 – Quarta produção textual do Aluno A	98
36 – Quarta produção textual do Aluno I	99
37 – Tabela de resultados dos alunos A, H e T: 4ª atividade	100

Índice dos Gráficos

Gráficos	Páginas
1 – Evolução das quatro atividades de escrita do 11ºT	72
2 – Evolução das quatro atividades de escrita dos alunos A, H e T	72
3 – Primeira pergunta do questionário de Português	73
4 – Segunda pergunta	73
5 – Terceira pergunta	74
6 – Quarta pergunta	74
7 – Sexta pergunta	75
8 – Sétima pergunta	75
9 – Oitava pergunta	76
10 – Nona pergunta	76
11 – Décima pergunta	76
12 – Décima primeira pergunta	77
13 – Décima terceira pergunta	77
14 – Evolução das quatro atividades de escrita do 11ºT/R	100
15 – Evolução das quatro atividades de escrita dos alunos E, A e I	101
16 – Primeira pergunta do questionário de Espanhol	101
17 – Terceira pergunta	102
18 – Quinta pergunta	102
19 – Quarta pergunta	102
20 – Sexta pergunta	103
21 – Sétima pergunta	103
22 – Oitava pergunta	104
23 – Décima pergunta	104

Resumo

Expressões e palavras-chave: Escrita; subprocessos da escrita; planificação; pesquisa de informação; organização das ideias; seleção da informação; prática; motivação; aprendizagem da escrita.

No âmbito do estágio pedagógico supervisionado, foi desenvolvido este trabalho, centrado no tema da competência escrita, especificamente na planificação textual.

A escrita carece de uma prática constante e bem trabalhada em contexto de sala de aula. Nesse sentido, os objetivos do presente estudo são analisar e demonstrar a importância deste subprocesso na realização de qualquer produção escrita e incutir no aluno a prática de planificar os seus textos antes de os escrever, recorrendo à pesquisa, e seleção da informação e organização das ideias, orientando-o durante a execução de todos os processos inerentes à atividade da escrita.

Neste trabalho são analisadas planificações e textos dos alunos, pretendendo-se demonstrar que a prática da planificação se relaciona com uma melhoria significativa da produção textual dos alunos. Assim, o aluno, sensibilizado para esta prática e reconhecendo a sua evolução, ficará motivado e, conseqüentemente, empenhar-se-á na realização das atividades que envolvem este domínio, melhorando a sua competência escrita, como se observou e concluiu. Em suma, utilizará esta prática não só em contexto escolar, como também na sua vida quotidiana.

Abstract

Expressions and key words: Writing; Writing subprocesses; planning; information research; organization of ideas; selection of information; practice; motivation; learning about writing.

This work, which was developed under the supervised pedagogical /teaching practice, focuses on the theme of writing skills, in particular on text planning.

Writing needs a constant and well-trained practice in a classroom context. Accordingly, the aims of the present study are to analyse and show the importance of this subprocess in the accomplishment of any written output and instill the practice of planning texts in the student before writing them, resorting to research, to the selection of information and to the organization of ideas, guiding him / her during the accomplishment of all processes related to the Writing activity.

In this work planning and students' texts are analysed, intending to show that the practice of planning relates itself to a significant improvement of students' text production / output. Therefore, the student, sensitized to this practice and acknowledging his / her own progress, will get motivated and will consequently put an effort into doing activities that involve this domain, improving his / her writing skills, as was observed and concluded. To sum up, he / she will use this practice not only in school context, but also in his / her daily routine.

Introdução

“Um bom professor terá de ter sempre uma visão sobre a Educação e o seu papel contributivo para um mundo melhor. Assim, deve criar, perante os seus alunos, as janelas para esse mundo e abri-las numa sequência que, para eles, seja lógica e inteligível”

(Cardoso; 2013: 22).

No âmbito do Seminário de Português, disciplina integrada no plano de estudos do 2º ano de Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, foi proposto o desenvolvimento de projetos diferenciados num mesmo domínio do ensino, a expressão escrita. E, uma vez que a competência da escrita carece, ainda, de grande investimento didático e metodológico, cada mestrando optou por abordar e trabalhar um tipo de texto e/ou uma fase do processo de escrita, com o objetivo de que, no final, os sete estudantes da disciplina alcançassem uma reflexão teórica sistemática e pudessem, assim, avaliar os resultados práticos do seu estudo e aplicação em diferentes níveis de ensino públicos e particular, ensino regular (do 8º ano ao 12º ano) e ensino profissional (CFP, EFA).

Deste modo, no presente trabalho e relativamente à disciplina de Português lecionada ao 11º ano de escolaridade, optei pelo texto argumentativo, bastante presente tanto no Programa de Português (Seixas; 2001/2002) como no próprio manual dos alunos (Silva; 2011) e, também, pelo estudo de uma fase do processo de escrita, a planificação, por ser pouco trabalhada e desenvolvida nas várias disciplinas e ao longo do percurso escolar.

No que diz respeito à disciplina de Espanhol lecionada ao 11º ano de escolaridade, nível de Iniciação (A2 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - QECRL), não escolhi um tipo de texto específico, uma vez que, nesta fase inicial, os conhecimentos dos alunos no que toca ao domínio da língua espanhola são demasiado básicos para a exigência que as várias tipologias textuais pedem. Assim, foram trabalhados vários tipos de texto, que abarcam a competência da expressão escrita. No que concerne à fase do processo de escrita, preferi manter a trabalhada na disciplina de Português, a planificação, uma vez que o Programa de Espanhol (Fernández; 2002) contempla vários objetivos que radicam nesta etapa da escrita.

Como referido anteriormente, o presente relatório assenta sobre um dos domínios mais importantes relativos ao processo ensino-aprendizagem, que é a escrita. A investigação sobre esta competência é extensa, uma vez que existem diversos autores que abordam esta temática, nomeadamente o subprocesso da planificação. No entanto, há que apontar que grande parte desse amplo estudo se baseia num quadro de cariz teórico, que apenas reflete sobre a definição, as funções e os passos envolventes da planificação, não se preocupando em perceber e avaliar se existe uma relação entre a planificação textual e os textos produzidos, isto é, se o subprocesso da planificação influencia os resultados textuais.

O presente relatório tem como objetivo principal compreender a importância e a consequente prática da planificação nas aulas de Português e nas aulas de Espanhol. Ou seja, pretende que os alunos entendam a real produtividade da planificação não só em contexto escolar, mas também ao longo da sua vida, na realização de diversas atividades. Por outro lado é, também, objetivo deste trabalho levar os alunos a planificar de forma organizada e a tirar benefícios desse processo na sua produção escrita, aperfeiçoando-a.

No sentido de alcançar os objetivos propostos, o presente relatório encontra-se dividido em três partes. A primeira parte diz respeito à contextualização socioeducativa, nomeadamente à caracterização e à descrição da escola e dos seus elementos e à análise do perfil das duas turmas envolvidas nesta prática. A segunda parte é de cariz teórico, onde é abordada a temática principal, nomeadamente a escrita em si e a planificação textual. Deste modo, a segunda parte é constituída por nove tópicos, sendo eles: a escrita e o seu papel na sociedade; a aprendizagem da escrita - na escola, nas aulas de Português; nas aulas de Espanhol; os subprocessos da escrita; a planificação; o texto argumentativo; a planificação do texto argumentativo nas aulas de Português; a planificação do texto escrito nas aulas de Espanhol.

Na terceira parte, são descritas as várias atividades de produção escrita dos alunos, particularmente de planificação e posterior textualização, realizadas nas aulas relativas às duas línguas. Consequentemente, são analisados os respetivos textos, tendo em conta uma tabela na qual constam os parâmetros a avaliar e, por fim, tiram-se várias conclusões relativamente aos aspetos nos quais os alunos apresentam maiores dificuldades e/ou nos quais mais evoluem, através da elaboração de gráficos que demonstram os resultados obtidos. Na sequência da realização de um questionário aos

alunos relativo ao trabalho desenvolvido com a competência escrita ao longo do presente ano letivo, conclui-se, exemplificando com gráficos, a importância deste processo.

Parte I – Prática Pedagógica: contextualização e reflexão crítica

1. Contextualização socioeducativa

1.1. Caracterização do meio: enquadramento histórico, geográfico e socioeconómico

A Escola Secundária Alves Martins (ESAM) é uma instituição de ensino público com mais de 150 anos de atividade, desde 1849. No ano de 1848, no relatório ao Conselho Superior de Administração Pública, afirma-se terem sido construídos, além de outros liceus, o de Viseu (Aragão; 2003:2). A primeira reunião do Conselho Escolar do Liceu de Viseu ocorreu no dia 14 de setembro de 1849. Em 1868, o Liceu Alves Martins foi transferido para o Paço dos Três Escalões (onde existe atualmente o Museu Grão Vasco) e elevado à categoria de primeira classe.

No ano de 1922, porque as instalações eram insuficientes e degradadas, procurou-se um edifício que correspondesse às expectativas de todos, e o liceu foi, assim, transferido para o Colégio SacréCoeur (onde está instalada atualmente a Escola Superior de Educação). A sua última transferência permitiu-lhe ser o edifício que é hoje (apesar das remodelações), “com salas, gabinetes, laboratórios, ginásio, balneários, espaço de recreio e serviços auxiliares e administrativos devidamente equipados e adequados às tarefas letivas e escolares” (Aragão; 2003).

No dia 27 de Abril de 1948, foi o edifício atual, com o nome “Liceu Nacional de Viseu” e o evento contou com a presença do Ministro das Obras Públicas e do Subsecretário de Estado da Educação do Governo de Salazar. A 27 de Abril de 1978, um decreto-lei obrigou a que todos os liceus e escolas comerciais existentes se designassem “escolas secundárias”. Assim, a presente escola passou a denominar-se “Escola Secundária Alves Martins”, cujo patrono era António Alves Martins.

Como é sublinhado no “Projeto Educativo de Escola”, a ESAM continua a ser uma escola de grande prestígio e valor, pelo que merece “um lugar de destaque no conjunto das escolas portuguesas”, devido à excelência da formação académica que oferece aos seus alunos, ao caráter ético e de cidadania que pretende que os seus alunos possuam, aos resultados escolares bastante positivos e às atividades de diversa índole que realiza com a ajuda de todos.

A Escola Secundária Alves Martins localiza-se na Avenida Infante D. Henrique, em Viseu, cidade pertencente à região Centro e sub-região de Lafões e constituída por cerca de 47.250 habitantes.

1.2. Descrição do espaço físico da escola

No ano de 2009, a escola foi alvo de obras de requalificação e modernização, pelo que atualmente possui todas as condições necessárias a uma adequada prática escolar e pedagógica, como é possível observar no Anexo 1, página 114.

1.3. A Escola e o desenvolvimento integral do aluno

A Escola Secundária Alves Martins possui uma variada oferta curricular, nomeadamente o Ensino Básico e Secundário, o Ensino Recorrente, um curso do Ensino Profissional e EFA Dupla Certificação. Relativamente ao Ensino Básico, a escola dispõe de duas turmas (A e B) de 7º, 8º e 9º ano. As turmas de 7º ano são constituídas por 49 alunos, as de 8º por 42 e as de 9º por 40 alunos. Logo, no Ensino Básico estão inscritos, no total, 131 alunos. No que diz respeito ao Ensino Secundário, a escola oferece cursos Científico-Humanísticos, nomeadamente o Curso de Ciências e Tecnologias, o Curso de Ciências Socioeconómicas, o Curso de Línguas e Humanidades e o Curso de Artes. No 10º ano, as turmas vão de A a T, sendo que em Ciências e Tecnologias existem 359 alunos, em Ciências Socioeconómicas, 60 alunos, em Línguas e Humanidades, 89 e em Artes, 60 alunos, o que perfaz um total de 568 alunos. Também existe um curso do Ensino Profissional, denominado de Curso Técnico Audiovisual (Turma U), com 25 alunos. No 11º ano, as turmas vão de A a V, e regista-se que em Ciências e Tecnologias há 347 alunos, em Ciências Socioeconómicas, 62 alunos, em Línguas e Humanidades, 96 e em Artes, 79 alunos, o que perfaz um total de 584 alunos. No 12º ano, as turmas vão de A a S, sendo que em Ciências e Tecnologias existem 365 alunos, em Ciências Socioeconómicas, 29 alunos, em Línguas e Humanidades, 91 alunos e em Artes existem 56 alunos, o que perfaz um total de 541 alunos. Logo, no Ensino Secundário estão inscritos um total de 1718 alunos. No Ensino Recorrente estão matriculados 300 alunos e na EFA Dupla Certificação 26 alunos.

No total, a Escola Secundária Alves Martins possui cerca de 2175 alunos no ano letivo de 2013/2014.

1.4. A comunidade escolar

A população escolar da Escola Secundária Alves Martins regista um total de cerca de 2386 elementos. Em relação ao pessoal não docente, o grupo está dividido em Assistentes Técnicos (17 elementos) e em Assistentes Operacionais (34 elementos), além de uma psicóloga. No total, o pessoal não docente conta com 52 elementos. Quanto ao corpo docente, existem cerca de 163 professores, sendo 12 contratados e 151 efetivos.

Para a lecionação da disciplina de Português existem 23 professores e para a de Espanhol, 4 professoras.

2. Caracterização das turmas

No âmbito da minha prática pedagógica supervisionada, estive afeta a duas turmas, o 11ºT e o 11ºR.

Na disciplina de Português, trabalhei com a turma 11ºT, cuja formação geral do plano curricular pertence ao Curso de Artes Visuais. Esta turma é constituída por 24 alunos, 19 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Destes 24 alunos, dois têm necessidades educativas especiais (NEE), usufruindo de um Programa Educativo Individual. Um destes alunos possui défices cognitivos graves, problemas emocionais e de relação com os outros, pelo que apresenta um currículo e horário próprios. O outro aluno tem inúmeras dificuldades de aprendizagem, resultantes da sua situação familiar e económica e uma deficiência cognitiva muito grave, sinalizada na primeira Reunião Intercalar da turma. Há ainda duas alunas com dislexia, beneficiando, portanto, de apoio especializado e uma aluna externa que, para melhoramento da média de entrada na Universidade, frequenta as aulas de Português.

A esmagadora maioria dos alunos provém da mesma turma no ano letivo anterior, sendo notória e muito positiva a coesão, a amizade e a cooperação entre todos. A turma demonstra dificuldades de aprendizagem, défice de atenção/concentração e falta de hábitos e métodos de trabalho.

Na disciplina de Espanhol Iniciação nível II, trabalhei com duas turmas que se juntaram numa só turma (11ºT/R). Da turma 11º T tinham esta disciplina 11 alunos (todos do sexo feminino) e da turma 11º R tinham esta disciplina 10 alunos, o que perfaz um total de 21 alunos.

A turma 11ºR é constituída por 27 alunos (19 raparigas e 8 rapazes), dos quais apenas 10 frequentam a disciplina anteriormente mencionada. Desses 10 alunos, 8 são do sexo feminino e dois do sexo masculino.

A maioria dos alunos provém da mesma turma do ano letivo anterior, à exceção de dois alunos, o que demonstra, tal como acontece na turma T, um grande espírito de cooperação e de amizade.

Na turma 11º R existe um aluno com necessidades educativas especiais, com problemas de dislexia, disortografia e défice de atenção/concentração, usufruindo de apoio pedagógico personalizado e adequações ao nível do currículo individual e dos processos de avaliação.

Contrariamente ao que acontece na turma T na disciplina de Português, na turma R nenhum aluno apontou a disciplina de Espanhol como a que menos gostava.

3. A prática pedagógica supervisionada

3.1. O percurso

No ano de 2008, ingressei na Universidade de Coimbra, no curso de Psicologia e por motivos de realização pessoal decidi mudar de curso, optando pelo curso de Línguas Modernas, especificamente pelo percurso C1 – Ensino de Português e Espanhol.

Realizei os três anos de licenciatura no curso de Línguas Modernas, sempre com muito empenho e dedicação e, uma vez que o meu objetivo foi sempre ir mais além para alcançar o meu objetivo em ensinar, inscrevi-me no Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário no ano de 2012.

3.2. Expectativas e desafios

Antes de contactar diretamente com a profissão de docente, eu já tinha uma pequena percepção da sua realidade, uma vez que a minha mãe é professora e partilha comigo quase tudo da sua vida profissional.

Mesmo assim, no início do estágio estava receosa de não corresponder às minhas expectativas e às das minhas orientadoras no que diz respeito ao meu desempenho, uma vez que, inicialmente, era comum estar nervosa e ansiosa, e à relação que ambicionava construir com os meus alunos, já que as nossas idades eram bastante próximas. Mas com o tempo, a experiência, a aprendizagem constante e a relação que fui construindo com os meus alunos, fez-me esquecer todas as inseguranças iniciais e progredir a todos os níveis.

Toda a experiência de estágio constituiu um percurso enriquecedor e muito gratificante e, apesar de já ter aprendido imenso e realizado uma evolução bastante positiva, admito que jamais quero deixar de aprender e de me atualizar constantemente.

Ao longo do presente estágio, e não obstante as grandes aprendizagens que pude realizar, pautei-me pela sinceridade, pelo empenho e dedicação e pela capacidade de ouvir as críticas, sempre com um olhar posto na evolução e no aperfeiçoamento do meu desempenho.

3.3. As aulas de Português

Nas aulas de Português estou afeta ao 11ºT, uma turma que, inicialmente revelou falta de interesse e de empenho, falta de responsabilidade (falta de material) e dificuldades no cumprimento das regras de sala de aula, o que se tornou um desafio para mim no sentido em que tinha de reverter esta situação. Ao longo do ano, consegui diminuir estes hábitos dos alunos, pois revelaram mais atenção e concentração nas aulas, melhorando, também, o seu comportamento, mas, acima de tudo, construímos uma relação de respeito e cordialidade, que se refletiu na evolução da sua aprendizagem.

Na lecionação das aulas de Português, procurei criar a minha própria estratégia de ensino, adequada ao ritmo dos alunos e baseada na criação de materiais inovadores ou

adaptados por mim, no fomento da interação e diálogo constantes na exposição de conhecimentos, de forma a motivar os alunos e a diminuir o risco de desatenção.

Relativamente às atividades de escrita, inicialmente os alunos demonstraram falta de motivação, chegando mesmo a admitir terem trabalhado com pouca regularidade esta competência. Foi necessária a realização de um trabalho contínuo e com acompanhamento, de forma a sensibilizá-los para a escrita e de suscitar motivação nos alunos.

3.4. As aulas de Espanhol

Nas aulas de Espanhol estou afeta ao 11ºT e R, duas turmas com características e posturas completamente distintas. Inicialmente, a turma T revelava desinteresse e desmotivação, enquanto que a turma R era empenhada, participativa, curiosa e com uma enorme capacidade de formular e organizar as ideias/conteúdos.

No entanto, com a lecionação das aulas, fui-me apercebendo que havia alunos na turma T que se fossem estimulados conseguiam alcançar resultados tão bons como os alunos da R. Deste modo, criei estímulos e fui incentivando-os, através do reforço positivo, a trabalharem mais e a participar ativamente nas aulas, conseguindo que o fizessem. Posso até referir que esses alunos obtiveram resultados fantásticos à disciplina.

Na lecionação das aulas de Espanhol, procurei criar os meus próprios materiais, ou então, baseando-me em alguns já elaborados, adaptá-los aos meus objetivos, colocando sempre algo pessoal neles. Quis sempre realizar atividades que despertassem a motivação e o interesse dos alunos, aliados à aprendizagem, e explorar as várias unidades didáticas da forma mais original e interessante possível.

Tive sempre imenso cuidado na elaboração das planificações de aula, nomeadamente na sua organização, no tempo definido para cada atividade e no cumprimento de entrega à orientadora da disciplina.

A postura em sala de aula que adotei desde o início foi de empatia, respeito, preocupação, disponibilidade para tirar dúvidas ou esclarecer algo, transparecendo sempre rigor científico.

A turma T foi-se revelando, ao longo do ano letivo, e, juntamente com a R, demonstraram ser alunos muito ativos, participativos e empenhados.

Parte II – Enquadramento teórico do tema monográfico

1.1. A escrita e o seu papel na sociedade

“Sendo a escrita na história do Homem, a sua forma de transmissão de conhecimento organizado, a sua “memória”, ela tende também a uma maior especialização e complexidade. Como tal, nas sociedades letradas, é a forma socialmente valorizada, pelas suas potencialidades, e a que se impõe como referência normativa”
(Amor; 2003: 110)

A escrita já tem mais de três mil anos e é um instrumento que facilita a fixação do pensamento, das emoções e das ideias e surgiu da necessidade do ser humano de criar e armazenar informação e, assim, preservar a sua história. A aprendizagem, o uso e a prática deste domínio ajudam a solidificar o passado e a transmiti-lo a todas as gerações seguintes.

O ato de escrever constitui uma forma de registar dados ou informações relevantes, difundir ideias, conceitos, pensamentos e desenvolve e potencia as relações entre as pessoas, fomentando o seu crescimento intelectual, pessoal, social e cultural, pois constitui um dos meios que permite ao ser humano conhecer-se melhor a si mesmo e aos outros. Permite, também, refletir sobre os mais variados temas ou assuntos, adquirir novos saberes e, conseqüentemente, desenvolver uma consciência crítica, que capacita o ser humano de ferramentas para discutir, de forma fundamentada e criteriosa, ideias ou pontos de vista. Assim, “ (...) é a via mais propícia para entender o papel do ato de escrita no desenvolvimento cognitivo do jovem aprendiz, na sua capacidade crítica, autonomia intelectual e sócio-afetiva” (Amor; 2003: 109).

À medida que o ser humano vai evoluindo, principalmente a nível cognitivo, a escrita tende a acompanhar essa evolução, essa exigência da sociedade, que está presente em todos os contextos quotidianos. Neste caso, todo o processo de escrita é visto como uma “transação social” (Balbeira; 2013: 9), que, como refere Barbeiro, “ (...) constitui uma necessidade em muitas circunstâncias da vida quotidiana (...), sendo um instrumento de participação ativa do sujeito na sociedade” (1999: 11).

Mas a função da escrita não se restringe somente ao seu caráter social e literal, mas sim a todo um processo complexo, que envolve vários agentes e mecanismos na

sua utilização e expressão. Há que entender e interpretar a escrita como a expressão gráfica do pensamento, e é esta a ideia que subjaz e justifica a motivação e o interesse do ser humano para a utilização e apreciação deste domínio. Assim, a escrita “ (...) mostra as coisas que o sujeito vê, tal como ele as vê, na ordem pela qual as vê e transmitindo a impressão que ele sentiu, vendo-as” (Rei; 1994: 13). Há, também, que salientar o caráter individual da escrita, que é exprimido através da capacidade de comunicar de cada indivíduo, das palavras que usa no seu discurso e na sua coerência e organização que, como afirma Pereira “ (...) pode ser entendida como um ato de comunicação que requer um contexto social e um *medium*” (2000: 63).

Para Pardal, a escrita possui, também, um caráter linguístico, “ (...) na medida em que a composição escrita tem por base um conjunto de regras e convenções linguísticas” (2009: 23), como as regras gramaticais, a tipologia textual, a coesão, a coerência e a organização textual.

Como refere Rei, escrever é uma tarefa exigente e árdua porque “ (...) o ato de escrever é um ato custoso, consumidor de energia física e psicológica” mas ao mesmo tempo compensadora e prazerosa, “ (...) sendo o texto escrito um prolongamento de nós próprios e o ato de escrever um momento de confronto connosco mesmos” (Figueiredo; 2013: 25).

Escrever é dar-mo-nos a conhecer na nossa intimidade, é oferecermos, sem pedir nada em troca, algo de nós mesmos, de muito íntimo e, conseqüentemente conhecer o outro, nas mesmas dimensões que ele nos conhece.

2. A aprendizagem da escrita

2.1. Na escola

“A escola é a instituição onde o indivíduo começa a aprender a escrever e onde desenvolve essa mesma competência. Porém, e contrariamente à dimensão que a escrita ocupa no percurso escolar do aluno, nem sempre esta instituição tem ensinado a escrever”; Fonseca (1994).

Cada aluno estabelece e desenvolve a sua própria relação com a escrita, que tem o seu começo no preciso momento em que começa a escrever, sendo que o papel e o

trabalho do professor/educador e do meio familiar são relevantes para a ideia que o aluno irá desenvolver acerca da escrita. Há que preparar a criança para “ (...) o mecanismo da leitura e da escrita” (Pinto; 2009: 115), daí a importância do papel da família no desenvolvimento, aptidão e gosto da criança pela escrita, “ (...) ganha muito com o que os pais ou outras pessoas possam fornecer à criança em termos de experiências verbais, realçando o papel casa-escola” (Pinto; 2009: 116).

Ao longo da vivência escolar da criança e do desenvolvimento da sua relação com a escrita, os riscos e desenhos começam a ganhar significado no momento em que o aluno aprende o alfabeto e dá forma e sentido ao que anteriormente “escrevia”. Como refere Balbeira, esta constitui, portanto, uma das funções iniciais e primordiais da escola, que é a “ (...) transmissão das chamadas *habilidades básicas*, como a leitura, a escrita e a matemática” (2013: 11).

Cabe ao educador conhecer o ritmo de cada aluno, o que será decisivo no seu processo-aprendizagem, mas também há que ter em conta que a escola deve habituá-lo a alguma exigência, de forma a estimular o seu desejo de aprender, saber, descobrir e evoluir.

O processo de escrita ultrapassa a constituição de palavras e de frases, dependendo, também, de uma capacidade cognitiva e imaginativa do aluno, que, nalguns casos é mais desenvolvida que noutros, consoante o ensino e a individualidade de cada um. Nem todos os alunos aprendem ao mesmo ritmo, nem escrevem da mesma maneira. Como referem Cassany, Luna e Sanz,

“Escrever é um ato que radica numa estruturação de cariz cognitivo: o escrevente possui a capacidade de partir de unidades linguísticas mais pequenas (alfabeto, palavras) e superficiais (ortografia, pontuação), bem como reconhecer unidades superiores de texto (parágrafos, tipos de texto) e as suas propriedades mais profundas (coerência, coesão)” (1998).

Deste modo, o ato de escrever, isto é, a produção de um texto caracteriza-se, sobretudo, por uma enorme complexidade e exigência, baseadas numa dimensão profunda de conhecimento e de imaginação, e é no contexto escolar que o aluno se apercebe destas características e é também nesse mesmo contexto que vai aprender os mecanismos necessários para a produção textual. Assim, o aluno refletirá sobre a utilização da linguagem e o processo de produção textual, de forma a adquirir consciência dos requisitos necessários a este domínio. Como salienta Balbeira,

“A capacidade de o escrevente refletir sobre o que produz potencializará o hábito de escrita mais complexos, como o planificar, o escrever, o rever textos, isto é, garantirá alternativas para os objetivos que procura para a sua escrita e para uma consecução desses mesmos objetivos” (2013:14).

2.2. Nas aulas de Português

“O Português não é uma disciplina como as outras. Nem pela sua natureza, nem pelos efeitos que do seu domínio advêm. Descurar a sua especificidade na formação do indivíduo não é só ser surdo face às expectativas sociais: é ser o pior cego frente à realidade concreta da aprendizagem, em seus pressupostos e alicerces” (Santos; 1994: 25).

O professor de Português é um agente muito ativo no processo ensino-aprendizagem dos seus alunos e, como diz Reis, está inserido ou mesmo enraizado no “terreno das palavras que herdámos ou simplesmente nas palavras herdadas” (Reis; 2011: 13), que constituem a língua portuguesa. Assim, e segundo o mesmo, os alunos são os “herdeiros” dessas palavras eternas e tão preciosas.

“ (...) numa perspetiva em que todo o professor inevitavelmente deve colocar-se: a de uma ampla reflexão sobre a língua, sobre os seus *herdeiros*, sobre o destino que eles têm dado àquela herança, sobre a relação da língua com o tempo em que ela vive e sobre os termos em que nós a vivemos a ela” (Reis; 2011: 13).

É fulcral que o professor de Português oriente os seus alunos no sentido de uma maior incidência pedagógica na escrita e na sua produção, trabalhando-a, explorando-a, para que os mesmos a sintam como um elemento pertencente à sua vida pessoal e profissional.

Reis define o professor de Português como sendo alguém que,

“Em primeiro lugar, detém um conhecimento especializado da língua portuguesa, articulado com um conhecimento também muito informado da literatura portuguesa (...) e da cultura portuguesa. (...) Em segundo lugar, o professor de Português é alguém que recebeu uma formação para o ensino do Português, colhida de ensinamentos de uma didática específica, encarada não como fim em si, mas antes como método de apoio à formação de sujeitos que (...) devem escrever bem, falar bem e ler bem e com gosto” (2011: 14).

Acima de tudo, o professor de Português deve sentir e fazer sentir nos seus alunos que são

“Alguém que ama a língua que aprendeu como idioma primeiro, que busca conhecê-la da forma mais aprofundada possível e que tem noção de que o domínio e o conhecimento dessa língua são argumentos decisivos para o acesso a outros saberes” (Reis; 2011: 9).

A escrita e a sua forma de ensinar/trabalhar em contexto de sala de aula constituem uma das maiores preocupações pelos professores de Português, na atualidade. A realidade é que os próprios alunos se sentem desmotivados para trabalhar a componente escrita, não sendo estimulada nem desenvolvida o suficiente nas aulas de Português. Pressupondo que a culpa de tal problema não reside somente na falta de motivação e de gosto dos alunos pela escrita, mas também no facto de a escola e de os professores não trabalharem o suficiente esta componente importantíssima é a esta instituição que compete preparar os alunos convenientemente para o ato de escrever.

A primeira razão para um investimento limitado nesta competência é o facto de o professor de Português se preocupar mais com o cumprimento do programa e com a exposição de conteúdos do que com a prática e com o trabalho sistemático e organizado com a escrita. O comentário de Cassany resume bem a situação: “Tanta obsesión por la epidermis gramatical ha hecho olvidar a veces lo que tiene que haber dentro: claridad de ideas, estructura, tono, registro, etc” (1993: 36).

A segunda razão assenta no facto de todo o processo de escrita não estar inserido nos conteúdos e atividades realizadas em contexto de sala de aula, isto é, na dificuldade em encontrar tempo para desenvolver, trabalhar e praticar esta competência. O que acontece é que, muitas vezes, a expressão escrita ocupa a parte final da aula ou é pedido ao aluno que a realize em casa, contribuindo, deste modo, para um trabalho individualizado do aluno, que não comunica com o professor, nem tão pouco expõe as suas dificuldades.

A terceira razão para esta realidade é o facto de o aluno não possuir conhecimentos suficientes para usar a escrita de forma recorrente e correta e necessitar de um maior investimento da escola nesta área, especificamente do professor de Português. A maior parte das vezes, o aluno encara a expressão escrita como uma obrigação e como uma atividade descontextualizada e independente das demais. É

necessário que se diversifique a produção textual realizada nas aulas de Português, principalmente ao nível da temática e dificuldade dos textos e o professor tem a função de orientar o aluno, o melhor possível, na construção e melhoramento desta competência. A verdade é que o aluno não tem por hábito escrever e é imprescindível que o professor crie esse hábito nos seus alunos, de forma a contribuir para o gosto pela escrita e para resolver as dificuldades visíveis nesta competência.

Em primeiro lugar, o professor deve acompanhar o processo de escrita dos seus alunos e a sua evolução, sugerindo alterações e/ou outras formas de aperfeiçoamento da linguagem escrita. O reforço positivo por parte do professor é essencial ao longo desta evolução do aluno, pois deixa de ser um simples avaliador da produção escrita, para passar a ser um elemento que contribui e acompanha a evolução do aluno, um “fornecedor de apoios”, como o denomina Barbeiro (1999), ajudando-o a tornar-se um ser ativo e autónomo no seu processo de escrita e, conseqüentemente, no seu processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o professor deve assumir, como salienta Pereira, “ (...) uma missão de formação e de certificação” (2000: 135). Ou seja, o professor possui a tarefa de formar o aluno, transmitir-lhe conhecimentos, permitindo-lhe aprender e evoluir cognitivamente.

Segundo o paradigma tradicional de ensino e aprendizagem da expressão escrita, e quando se pede aos alunos que escrevam sobre um determinado tema, o professor, geralmente, tende a avaliar somente o produto final, não conhecendo o processo por detrás de tal produção e não dotando os alunos da perceção e da forma de realizar tal processo (Pereira; 2000). Assim, o professor deve, também, atuar no sentido de ajudar os alunos a construir e, conseqüentemente, a produzir o seu próprio texto, dando-lhes a conhecer os diversos mecanismos e tarefas a executar para que tal atividade seja realizada de forma correta, ou seja, os vários processos que originam o produto final.

“Os alunos, assim, confrontados com as múltiplas manifestações da escrita, que dependem da tipologia textual escolhida, poderão ter acesso a um manancial de estratégias de escrita que farão deles escreventes mais capazes” (Balbeira; 2000: 20).

A compreensão da razão e dos objetivos da escrita de determinado texto, cria e desenvolve no aluno a chamada *esfera motivante*, como refere Santos (1994: 32). E será essa *esfera motivante* que abarcará a consciência da razão, da necessidade, a

importância da escrita e, conseqüentemente, a motivação e o empenho para a realização de todas as tarefas relacionadas com esta competência.

Em quarto lugar, é de extrema importância que se aborde a questão da avaliação dos alunos nas aulas de Português. Sempre houve a ideia de que a correção e a melhoria dos textos escritos deveriam ser realizadas fora do contexto de sala de aula, como um processo independente ao ensino em si, devido, como foi referido anteriormente, à escassez de tempo na própria aula para tal processo. Pereira contrapõe à avaliação sumativa “ (...) avaliação através da correção, ao longo do ano letivo, de tarefas ou exercícios”. Salienta ainda que “ (...) o tempo disponibilizado para o processo de avaliação é entendido como um tempo diferente do tempo de ensino e de aprendizagem” (2000: 121). Mesmo no que concerne à correção de testes ou fichas formativas, tendem a ser realizadas num curto espaço de tempo, sem existir explicação pormenorizada de cada falha ou erro do aluno, nem sequer reforço positivo por parte do professor. Ora, o aluno tem a necessidade de perceber onde falhou, porque falhou e o que deveria ter respondido, pelo que o professor precisa de realçar o que o aluno acertou ou os aspetos nos quais evoluiu e melhorou. Esta metodologia cria no aluno estímulos para se desenvolver e crescer cognitivamente.

Tal como reforça Pereira, “ (...) a avaliação destina-se a auxiliar os alunos, a formular ou reformular decisões que possam influir positivamente na promoção e consolidação do seu próprio processo educativo” (2000: 122). Em suma, o aluno deve possuir “ (...) consciência do seu processo de aprendizagem e (...) deve saber avaliar-se e refletir sobre o mesmo” (Pereira; 2000: 123).

Na sua obra “Escrever em Português Didáticas e práticas”, Pereira (2000), fala do conceito “didática da escrita” e de como a institucionalização deste conceito criaria interação entre os discursos dos professores e os discursos baseados nas diversas teorias sobre o ensino. Pereira refere a importância e uma certa

“ (...) urgência na atualização da experiência e no modo de ensinar dos professores de Português, desenvolvendo diferentes dispositivos de informação como o fomento da escrita e a sua reflexão e o enriquecimento dos conhecimentos dos professores nesta mesma área” (2000: 16).

É importante que os professores criem e desenvolvam, em contexto de sala de aula, atividades que promovam a interação e a conseqüente prática da escrita recorrente,

para que o aluno entenda a escrita como um processo trabalhoso e que envolve uma série de operações e mecanismos.

2.3. Nas aulas de Espanhol

“Aprender uma língua estrangeira é uma necessidade dos tempos modernos. Mas a sedução é o ponto – chave para manter o estímulo do aluno”
Krohen in “Línguas para que te quero”

O processo de aprendizagem de uma determinada língua estrangeira pode ser realizado e planejado de diversas formas, pelo que não existe uma referência normativa no que toca a este aspeto, nem tão pouco um método “mais eficaz” do que outro. A realidade é que o professor

“ (...) deverá conhecer a fundo os métodos e recursos disponíveis, deverá conhecer os seus alunos, o contexto de onde provêm, as suas expectativas em relação à língua que vão aprender para, desse modo, selecionar o(s) método(s) que mais se adequa(m) às características dos alunos”. (Miranda; 2009: 21).

Apesar de o professor de língua estrangeira poder adotar e utilizar diversos métodos ao longo do seu processo de ensino, a verdade é que, atualmente, se dá muito mais enfoque à aquisição, pelos alunos, da competência comunicativa, em diversos contextos situacionais. Ou seja, nas aulas de língua estrangeira visa-se, essencialmente, que os alunos saibam utilizar a língua, comunicando através da mesma, em variados meios. A competência comunicativa assume, assim, uma enorme relevância nos conteúdos a trabalhar, praticar e avaliar nas aulas de língua estrangeira, nomeadamente nas aulas de Espanhol.

No que concerne à aprendizagem e à prática da expressão escrita nas aulas de Espanhol como língua estrangeira, há que realçar que, atualmente, baseada na competência comunicativa, tendem a privilegiar o aluno como o foco em torno do qual toda a aula irá decorrer. Há uma enorme preocupação com a sua aprendizagem, nomeadamente com a sua autonomia e com o seu conseqüente progresso a todos os níveis. Ora, assim sendo, fazer da escrita uma das competências principais das aulas de

Espanhol torna-se difícil e nem sempre é possível. Paz crê que a expressão escrita constitui “la destreza más ingrata de las cuatro – hablar, escuchar, leer y escribir – que se desarrollan en la clase de lengua” (1998: 441), o que se deve à exigência da atividade de escrever e o tempo que os alunos necessitam para progredir nesta competência.

Também nas aulas de Espanhol, assim como nas aulas de Português, a atividade de expressão escrita é considerada como suplementária, realizada fora do contexto de sala de aula e com um caráter independente em relação às demais atividades. “Y, sin embargo, es precisamente en combinación con las demás destrezas como cobra sentido la práctica de la expresión escrita” (Cesteros; 1994: 248). Segundo Balbeira, a função principal e primordial do professor de Espanhol é a de “ (...) ajudar a praticar as atividades” (2013: 16), para que o aluno possua as ferramentas necessárias à escrita de textos complexos, autonomamente, goste de escrever e compreenda a importância da escrita no aperfeiçoamento do seu conhecimento linguístico. O professor deve selecionar de forma organizada e orientada e trabalhar com os alunos textos adequados ao nível em que os mesmos se encontrem, segundo o QECRL.

Deve considerar-se a escrita como um bem social, “ (...) algo que puede hacer de un estudiante una persona más culta, capaz de expresarse por escrito” (Hoyos; 2006: 213), na língua estrangeira que está a aprender. A autora fornece vários exemplos desta visão da escrita, como recados, avisos, reflexões sobre acontecimentos, expressão dos seus sentimentos face a uma determinada situação ou pessoa, entre outros. Assim, “ (...) estamos diciendo que el estudiante puede llegar a ser autor de textos expresivos de gran sensibilidad o belleza literaria por el dominio de los recursos lingüísticos adecuados” (Hoyos; 2006: 213).

No momento de trabalhar e praticar a expressão escrita, o professor deve ser claro no que toca às instruções que fornece aos alunos relativamente a uma dada atividade. Assim, ao aproximar a aula da vida real permite que os próprios textos produzidos pelos alunos “ (...) se revistam de um caráter específico, contextualizado” (Miranda; 2009: 34).

Entre tantos outros aspetos que o professor de Espanhol deve ter em conta nas suas aulas, também deve promover a motivação do aluno como instrumento indispensável a uma boa prática da expressão escrita. Assim, o professor pode criar várias atividades em torno da expressão escrita, como, por exemplo, atividades de compreensão que tanto podem anteceder como preceder a escrita, de forma a

contextualizar o que se vai escrever ou como tarefa final da aula. Além disso, a expressão escrita pode constituir um meio propício à prática de outras competências. O aluno, quando se sente motivado, empenha-se ativamente na tarefa a realizar, podendo, dessa atividade, resultar escritos fantásticos e o próprio aprender e evoluir exponencialmente.

3. Os subprocessos da escrita

Escribir es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos.

James B. Gray

Nos últimos anos, a investigação realizada no âmbito de todo o processo envolvente na produção de um texto, atribuiu maior importância à aprendizagem do aluno na realização das várias atividades relacionadas com a expressão escrita. Deste modo, começou a haver uma maior incidência na expressão escrita considerada como um processo e não apenas tendo em conta o seu produto final, o texto (Barbeiro; 1999). Logo, há que interpretar e analisar todo o processo de produção escrita como um processo complexo, uma vez que move várias componentes para criar as expressões linguísticas que farão parte do texto, sendo, também, condicionado por fatores de índole cognitiva, emocional e social, quando posto em prática e exercitado. Por outro lado, o próprio processo de escrita não é constante, uniforme, podendo apresentar modificações consoante as características cognitivas, culturais e sociais do aluno.

Um exemplo pertinente desta complexidade inerente ao processo de escrita está relacionado com os seus vários constituintes, como demonstra o modelo processual mais divulgado que é o modelo proposto por Flower e Hayes (1980), citado por Pereira (2000: 60) e presente na Figura 1 e que, mais tarde, sofreu algumas alterações.

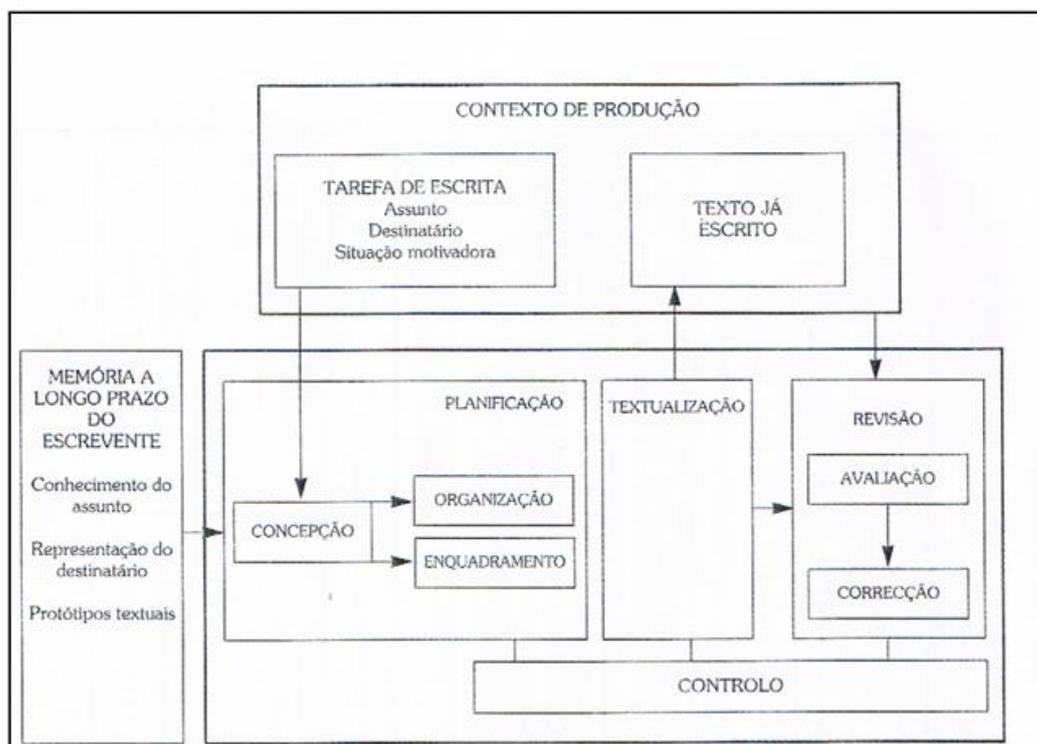


Figura 1 – Modelo de Hayes e Flower

Há que salientar que este modelo processual inclui três constituintes que são o constituinte relativo à “memória de longo prazo”, ao “contexto de produção” e ao “processo de escrita”. A memória a longo prazo compreende um conjunto de conhecimentos que são mobilizados e utilizados durante o processo de expressão escrita e condicionados pelas vivências e experiências do aluno. O contexto de produção, nomeadamente a “tarefa de escrita” e o “texto já escrito” relacionam-se com a situação de escrita e com elementos externos ao próprio aluno, como o tema/assunto do texto, o seu destinatário e a (in) existência de um ambiente que propicie a motivação e o empenho.

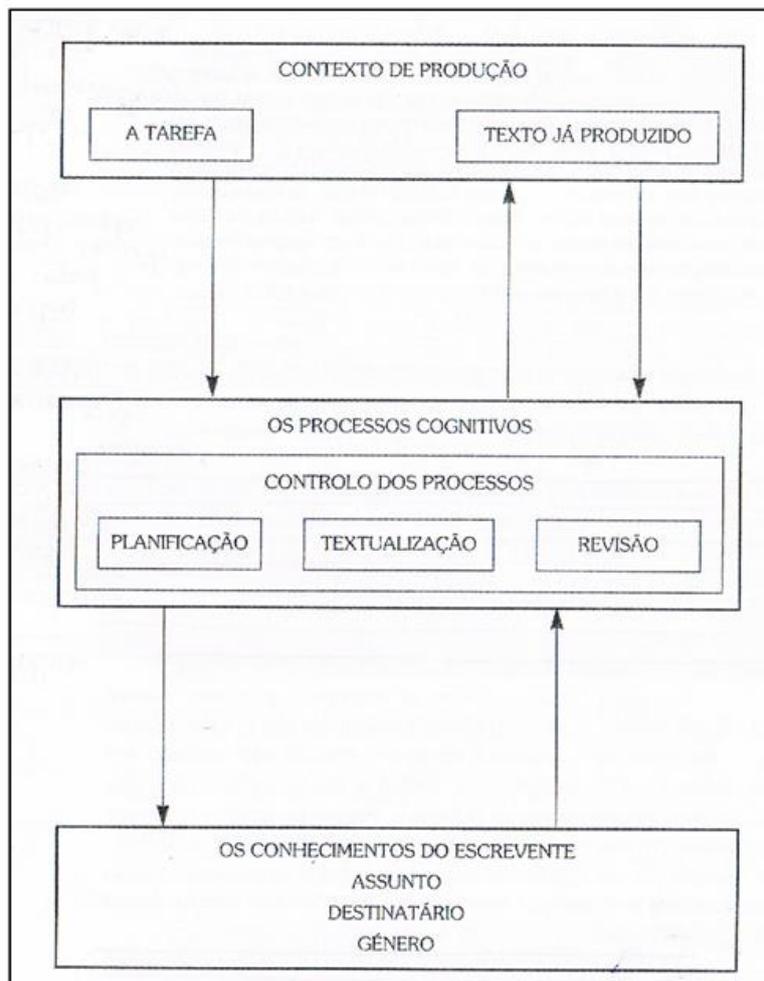


Figura 2 – Modelo revisado de Hayes e Flower

Segundo o novo modelo processual, a memória sofreu grandes alterações, deixando de possuir importância somente no processo de planificação, para passar a ser crucial nos três processos de escrita. Assim, a atividade de expressão escrita contempla o “contexto de produção”, relacionado com os fatores exteriores ao aluno, como o seu “contexto social e físico”, que podem influenciar a própria atividade de escrita, os três processos inerentes ao escrito e o elemento “indivíduo”, que abarca a sua motivação para a realização da tarefa, os seus “processos cognitivos” e os seus “conhecimentos do saber”. Importa, assim, sublinhar que o próprio processo de produção escrita, nomeadamente o texto que vai sendo escrito, apesar de não ser inalterável, influencia os vários elementos a integrar, nomeadamente os vários processos que o mesmo tem de percorrer até poder ser considerado um produto final.

“Su campo de acción es el proceso de composición o escritura, es decir, todo lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea producir un texto hasta que termina la versión definitiva” (Cassany; 1993: 31).

É necessário que qualquer produção textual implique uma planificação organizada e estruturada de métodos e fases até que se chegue ao produto final, para um bom desenvolvimento do domínio da escrita do aluno.

A prática da escrita requer um desenvolvimento e encadeamento de ideias lógicas, conceitos, objetivos, raciocínios, organização, esquematização, escrita e revisão, para que o produto final esteja o mais perto possível da perfeição e do esperado. Como salienta Cassany, “ (...) los diversos subprocesos que intervienen en el ato de escribir: buscar ideas, organizarlas, redactar, revisar, formular objetivos, etc” (1993: 31) devem fazer parte de qualquer produção escrita. Cassany compara o processo de produção textual, que abrange várias fases, aos preparativos para uma festa:

“No sabes a cuánta gente invitar, ni qué menú escoger, ni que mantel poner...Ensucias ollas, platos, vasos, cucharas y cazos. Derramas aceite, lo pisoteas, resbalas, vas por los suelos, sueltas cuatro palabrotas, maldices el día en que se te ocurrió la feliz idea de complicarte la existencia. Finalmente, llegan los invitados y todo está limpio y reluciente, como si nada hubiera pasado. Los amigos te felicitan por el banquete y tú sueltas una de esas frases matadoras: *Nada, total media hora... Todo lo ha hecho el horno*”. (GS citado por Cassany (1993: 30-31).

Já Balbeira compara a produção de um texto à construção de uma casa,

“Edificar uma casa não é possível sem que haja um trabalho prévio de planificação que guiará as etapas de construção desde a primeira pedra até à última. A possibilidade existe, mas essa casa não terá o mesmo grau de qualidade que uma casa construída de acordo com um plano pré-estabelecido.” (Balbeira; 2013: 38).

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

O processo de planificação consiste numa mobilização de saberes e conhecimentos, isto é, na procura, pesquisa e reflexão sobre um determinado tema acerca do qual se pretende escrever. Nesta fase inicial, há a necessidade de refletir, pensar e estabelecer objetivos, pesquisar e procurar conhecer aprofundadamente o tema sobre o qual se irá produzir um texto. Esta pesquisa de informação, chamada de “recolha de dados” pode ser interna, através do aproveitamento, pelo aluno, de toda a sua memória a longo prazo e dos seus conhecimentos resultantes de estudos ou tarefas anteriores, ou externa, pela procura em livros, documentos, na Internet ou mesmo pela conversação e interação com outras pessoas. Assim, o aluno realizará atividades que lhe exijam conhecer melhor o seu mundo e que lhe permitam reativar e aproveitar conceitos presentes na sua memória a longo prazo, na sua “enciclopédia mental”, imprescindíveis para a prática da expressão escrita (Pardal; 2013: 24).

De seguida, surge a fase da planificação propriamente dita, que consiste na passagem da esquematização mental e da reflexão para o papel, ou seja, na realização de esquemas e imagens, na organização do texto por objetivos ou etapas, tendo sempre em consideração a tipologia textual que se pretende escrever e a sua estrutura.

O processo de textualização, que é posterior ao da planificação,

“(…) corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material seleccionado e organizado na etapa anterior, (...) e mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção das referências, às operações de coesão textual” (Amor; 2003: 112).

A etapa da textualização, em comparação com as outras duas etapas, é aquela à qual se dá mais atenção e, conseqüentemente, importância. Em muitos casos, como foi mencionado anteriormente, e essencialmente em contexto escolar, a etapa da planificação não existe, constituindo a textualização o único processo de produção textual.

Todos os textos, após serem planificados e escritos possuem sempre algum aspeto linguístico, gramatical ou de estrutura a aperfeiçoar, daí a importância da etapa da revisão. Como refere Amor,

“A revisão consiste na (re)leitura do texto para aperfeiçoamentos e correcções, sobretudo de superfície; processa-se ao longo de tarefas de produção e depois de obtido o produto final, completando-se na subfase de editoração” (2003: 112).

A fase de revisão constitui um processo de muita exigência, uma vez que acaba por ser necessário e até imprescindível nas várias etapas da produção de um texto. Isto é, na fase da planificação o aluno tem de rever os objetivos que enumerou, os conceitos a definir que escreveu, os esquemas e/ou imagens que formulou, as ideias que mencionou, para que a organização escrita do seu texto esteja bem organizada e estruturada.

A própria fase de revisão textual requer uma nova revisão, com o objetivo de existir a certificação de que o texto está bem construído e organizado, muitas vezes baseada na reescrita do texto, já com os erros e as incoerências corrigidas.

Deste modo, na figura seguinte observa-se um esquema geral de todo o processo inerente ao processo de escrita, assim como os seus subprocessos, anteriormente referidos.

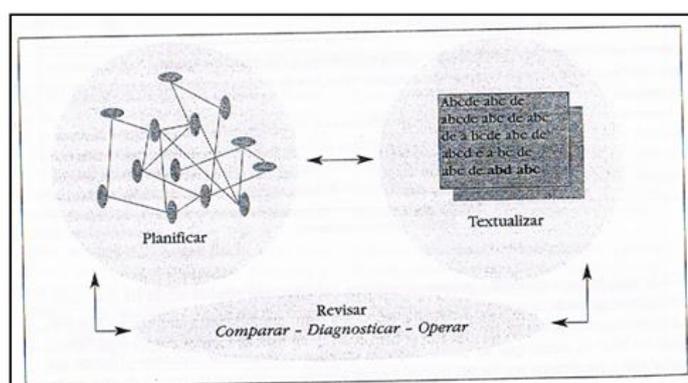


Figura 3 – “Procesos de composición”, Cassany (2004: 922)

Privilegiando e interpretando a escrita como um processo e não apenas como um mero produto, há que ter em conta todos os seus subprocessos. Esta figura, ao representar os vários subprocessos segundo uma ordem circular, sem início nem final,

“ (...) pretende reforçar a ideia de que o processo de escrita não possui um formato sequencial, linear, mas sim não – linear, em que cada subprocesso se pode incorporar dentro de qualquer outro, não existindo uma linearização rigorosa” (Rodrigues; 2012: 12).

Em suma, a planificação textual consiste em “moldar” o texto que se pretende escrever, a textualização em produzir o próprio texto e a revisão em “limá-lo” e melhorá-lo.

3.1. A planificação

“Una comunicación escrita es como un territorio extenso y desconocido que te contiene a ti, a tu lector/a, tus ideas, tu propósito y todo lo que puedas hacer. Lo primero que debes hacer como escritor/a es explorar este territorio. Tienes que conocer las leyes de la tierra antes de empezar a escribir el texto”

Cassany (1993)

Abordar especificamente a fase da planificação e da organização textual exige reconhecer a importância desta prática para o desenvolvimento e melhoramento da capacidade de expressão escrita do aluno. Deste modo, há que apostar numa prática enraizada, pormenorizada e continuada de atividades centradas na planificação antes de qualquer produção textual, o que contribuirá, como sublinha Balbeira, para o crescimento do aluno a todos os níveis. E uma vez que existem inúmeras dificuldades pedagógicas demonstradas pelos alunos na passagem do mental para o escrito, pois, sem acompanhamento prévio, o próprio texto possui reflexões desajustadas, é, portanto, necessário intervir pedagogicamente num longo trabalho prévio no domínio desta competência. Assim, e já que a produção de um texto implica algo mais que a mera escrita formal, sendo um trabalho complexo e exigente, é necessário trabalhar mais aprofundadamente os mecanismos subjacentes a todo o processo de produção escrita, indo às raízes e às bases do próprio texto, organizando as ideias, definindo bem os objetivos, a temática e a estrutura textual e examinando minuciosamente todas as opções tomadas pelos alunos e de que forma essas mesmas opções contribuem para o produto final.

Rei afirma que “ (...) planificamos para não esquecermos nada de essencial, para não nos repetirmos e, sobretudo, para ordenarmos o nosso escrito de modo coerente com a conclusão a que conduz” (1994: 41). Deste modo, a planificação pretende utilizar o texto como um elemento com um significado importante e como um meio que permite a comunicação e a transmissão de conhecimentos e de experiências.

Barbeiro define a planificação como um constituinte de um processo, que é o processo da escrita, que permite organizar e selecionar todos os conhecimentos e experiências subjacentes a qualquer produção textual. “Estes conhecimentos não incidem apenas sobre o tópico, mas referem-se aos próprios procedimentos a adotar para a construção do texto” (1999: 60). Segundo Pereira, “A planificação é uma

representação interna dos conhecimentos que têm de ser mobilizados para a escrita” (Pereira; 2000: 57). Salienta ainda que a planificação se “ (...) divide em três subprocessos, a conceção de ideias, a organização das ideias e a definição dos objetivos da escrita.” (Pereira; 2000: 57). A conceção das ideias advém de uma reflexão sobre o tema a escrever e dos conceitos mais relevantes, apoiados num conhecimento aprofundado acerca do assunto, resultante da pesquisa de informação sobre o mesmo, em várias fontes, quer internas, quer externas. O recurso à fonte interna, isto é, à memória a longo prazo do aluno, “ (...) mobiliza os conhecimentos armazenados na memória e o estabelecimento de novas relações por meio da reflexão” (Barbeiro; 1999: 60). Esta fonte interna do aluno mantém-se ativa ao longo de todo o processo de produção textual. No que diz respeito ao recurso a fontes externas, como livros, enciclopédias, fontes digitais, as mesmas podem ser relevantes e contribuir para o aumento do conhecimento do aluno no tema sobre o qual vai escrever.

Além disso, e interligando as ideias de Pereira com as de Cassany (1993), é na fase da “conceção de ideias” que o aluno deve anotar todos os conceitos, ideias e informação que dispõe acerca do assunto, podendo fazer essa anotação através de “torbellino de ideas” ou estrella de preguntas”.

Depois de recolhida toda a informação sobre o tema a escrever, procede a etapa da “organização das ideias”, ou seja, a ordenação dos elementos que irão fazer parte do texto. Cassany (1993) apresenta várias propostas para este segundo momento de organização das ideias por escrito, salientando os ideogramas, os mapas e os esquemas escritos, que permitem iniciar na folha de papel o processo de planificação. Salienta, também, que é necessário ter em conta a tipologia textual pretendida.

Por outro lado, Cassany (1997) mostra, através de um esquema bem explícito, a diferença entre um processo chamado por ele “lineal” da produção escrita, no qual não se incluem ideias novas nem se efetua qualquer tipo de pesquisa, de planificação e de organização dos conceitos e um processo denominado de “recursivo”, que revela a presença dos vários subprocessos da escrita durante a produção textual.



Figura 4 – O processo de escrita

A planificação textual tem como um dos objetivos, para além da organização do conhecimento e da posterior facilitação do processo de textualização, poupar tempo e aproveitá-lo da melhor forma. Isto é, o processo de planificação facilita a organização textual necessária ao processo de textualização. Além disso, a prática da planificação textual permite clarificar os objetivos pretendidos com determinada produção textual, assim como distinguir as ideias principais das secundárias, que, ou serão removidas ou aperfeiçoadas. Em suma, o processo de planificação permite programar a realização de toda a atividade de produção textual.

Uma vez que a planificação implica reflexão, ponderação, pesquisa e investigação, é importante que o aluno, em contexto escolar, seja habituado a realizar esquemas, tópicos, a tomar notas e a definir os seus objetivos nas produções textuais que realiza.

4. O texto argumentativo

The aim of education is to provide children with a purpose and a sense of possibility and with skills and habits of thinking that will help them live in the world.

Alice Waters

Lopes defende que a argumentação é “ (...) um conjunto de procedimentos oratórios que são utilizados de modo a poder admitir uma tese” (Lopes; 2012: 28). Já para Marques (2010), “ (...) a argumentação resulta de um confronto, oral ou escrito, de ideias” e este carácter de discussão de natureza argumentativa é que permite que exista

realmente uma argumentação. O que importa abordar e compreender é a vertente escrita da argumentação, isto é, o texto argumentativo.

Qualquer texto argumentativo é constituído por três etapas, que permitem ao autor argumentar e defender o seu ponto de vista. Antes de elaborar e escrever um texto argumentativo, é indispensável a pesquisa e a busca de informação, em várias fontes, que permitam deter um vasto e aprofundado conhecimento sobre o tema que se vai defender, para que o texto resulte convincente e bem sustentado cientificamente.

Lopes (2012) salienta que um texto argumentativo é composto pela fase da introdução, na qual é apresentada a tese a defender e o assunto em torno do qual se vai basear todo o processo argumentativo. Seguidamente surge a fase do desenvolvimento, onde são expostos os argumentos que defendem a tese ou o ponto de vista inicial, podendo ser argumentos que justifiquem a tese que o escritor pretende defender ou contra – argumentos, cuja função é a de prever possíveis argumentos, vindos da entidade oposta. A conclusão consiste numa síntese de todo o texto argumentativo.

Remetendo especificamente para cada etapa do texto argumentativo, e começando pela introdução, importa referir que é nesta parte que o autor do texto assume a sua posição face a determinado tema e a explicita, através da tese. A mesma deve ser clara, concisa e facilmente identificável.

Na segunda fase do texto argumentativo, que constitui o desenvolvimento, são listados e aprofundados todos os argumentos utilizados ao longo do texto. Na elaboração de um texto argumentativo e especificamente na etapa do desenvolvimento, há que utilizar, de forma adequada, diversos conectores e elementos estruturadores do texto, que fomentam a conexão textual e esclarecem o seu conteúdo. Por exemplo, no processo de argumentação e de apresentação e explicação de argumentos, devem predominar conectores como os que expressam causa, comparação, consequência, exemplificação, oposição, sequencialização, entre outros, com o objetivo de diferenciar ideias contrárias ou tornar o próprio texto mais rico e elucidativo. Também é importante que haja coerência e coesão textual na estrutura do texto argumentativo e, para tal, é necessário que predomine uma sequência lógica entre as palavras e relacionamento entre si (Lopes; 2012).

No texto argumentativo existem vários tipos de argumentos, como os argumentos por analogia, de autoridade, pessoais, científicos, entre outros, que nos indicam o referente ou a identidade que se pretende usar para refutar um ponto de vista (Marques;

2010). O contra-argumento, também muito presente em qualquer texto argumentativo, pretende “ (...) sustentar uma conclusão própria” (Marques; 2010). Por um lado, tem como objetivo “refutar o texto alheio” e por outro “apoiar a conclusão própria”.

Relativamente à aprendizagem e prática do texto argumentativo em contexto de sala de aula é importante que os alunos contactem e abordem diferentes e variados géneros discursivos, mas mais importante ainda é que pensem e reflitam sobre os meios sociais e culturais em que esses géneros circulam (Rocha; 2010). Os alunos devem conhecer o texto argumentativo, a sua constituição e estrutura, assim como a sua função e o que esse texto lhe permite fazer, defender e onde podem chegar com ele. Além disso, os alunos devem saber, antes de escrever qualquer texto argumentativo, pesquisar a informação necessária à construção e elaboração do mesmo.

Na sala de aula, especificamente nas aulas de Português, e quando se aborda e trabalha com o texto argumentativo, é de extrema importância que o aluno, mais do que saber a sua definição e estrutura, saiba ponderar e pensar sobre a razão pela qual este tipo de texto é utilizado e estudado, ou seja, o seu fundamento pedagógico, nomeadamente a realização de variados discursos e formas de comunicação, que levam o ser humano a relacionar-se com outras pessoas e a sentirem-se persuadidos pelos seus enunciados, baseados na sua experiência profissional, cultural, social ou pelos seus domínios científicos.

4.1. A planificação do texto argumentativo nas aulas de Português

Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato quotidiano, cada pensamento enraizado.

Paulo Freire

Faz parte integrante do documento *Programas de Português do 10º, 11º e 12º* (Seixas et al; 2001/2002), atividades relativas à produção escrita no ensino secundário, nomeadamente atividades que visam a organização textual, como a planificação, a textualização e a revisão. Assim, e segundo este documento,

“Do ponto de vista didático, há que considerar o carácter complexo desta atividade, que coloca o escrevente em situação de sobrecarga cognitiva. Com efeito, a tarefa de escrita obriga a recorrer

aos conhecimentos sobre (...) as operações de textualização, o que implica o desdobramento desta atividade em três fases, (...) devendo estas ser objeto de lecionação” (2001/2002: 22).

No que concerne aos conteúdos programáticos presentes neste documento relativos ao 11º ano de escolaridade, na competência da expressão escrita, especificamente nos modelos processuais é de cariz obrigatório a estruturação desta atividade em três fases. Assim, no que toca à fase da planificação, o aluno deve “construir o tópico”, tendo em conta o tema a tratar, as suas ideias iniciais, o seu ponto de vista, “determinar a situação e os objetivos de comunicação”, elaborando esquemas ou mapas enunciativos dos seus objetivos e do seu plano, “elaborar um plano-guia”, ou seja, organizar as ideias e as informações que possui e que pesquisou sobre o assunto, adequando o seu discurso à tipologia textual pretendida. Nos modelos declarativos da expressão escrita que constam neste documento, estão presentes várias tipologias textuais, cuja estrutura e função o aluno deve conhecer, tais como “o comunicado”, “a reclamação/protesto”, “textos de apreciação crítica”, “o resumo” e “textos argumentativos/expositivo-argumentativos”. Desta forma, os alunos devem dominar a tipologia dos textos argumentativos, conhecendo a sua estrutura (“tese”, “argumentos”, “contra-argumentos” e “conectores argumentativos”), função e a linguagem a utilizar (“figuras de retórica”, “progressão temática e discursiva” e “estratégias do sujeito para influenciar o destinatário”), para que, quando planificarem o seu próprio texto argumentativo, respeitem todos estes elementos. (Seixas; 2001/2002: 41).

O aluno deve saber planificar qualquer tipologia textual, sendo, neste caso, o texto argumentativo o mais relevante neste trabalho, pelo que o mesmo, para além de dominar a estrutura e a função deste tipo de texto e de compreender em que consiste o processo de planificação, tem de entender que planificar um texto argumentativo é extremamente vantajoso para a organização das ideias e dos argumentos a utilizar.

5. A planificação textual nas aulas de Espanhol ELE

Diz-me, e eu esquecerei; ensina-me, e eu lembrar-me-ei; envolve-me, e eu aprenderei.

Autor desconhecido

Segundo o Programa de Espanhol de 11º ano de escolaridade (Fernández; 2002), relativo à expressão escrita, o mesmo não explora de forma continuada e intensa esta competência, uma vez que os alunos se encontram num patamar básico do conhecimento desta língua estrangeira, patamar esse que os impossibilita de dominar certos conhecimentos imprescindíveis à construção de géneros textuais mais complexos. Assim, e como indica o QECRL (Alves; 2001), os alunos do 11º ano de escolaridade de Espanhol Iniciação são utilizadores elementares desta língua, na medida em que se encontram no nível A2. Logo, e relativamente à competência da expressão escrita, “Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas” (Alves; 2001: 49). Deste modo, o que se lhes pode exigir no âmbito da escrita é muito limitado aos seus conhecimentos da língua, até porque apenas iniciaram o seu estudo no ano letivo anterior.

No Programa de Espanhol, anteriormente referido, mais concretamente nas estratégias a utilizar na vertente da expressão escrita, não existe uma referência explícita e concreta à fase da planificação. Contudo, estão presentes objetivos que se podem remeter para este subprocesso, tais como “explorar ideias, associar e recolher informação para produzir textos escritos”, “definir claramente o que se pretende transmitir e a sua intencionalidade”, “adequar o discurso ao interlocutor e à situação de comunicação, ainda que dispondo de fracos recursos linguísticos” e “organizar as ideias” (Fernández; 2002: 11). Assim, todos estes objetivos estão relacionados com a fase da planificação, nomeadamente a exploração e a recolha de ideias, que remete para a etapa da pesquisa e da recolha de informação e para a reflexão sobre o tema a escrever. Também a definição dos objetivos e a organização das ideias, que está relacionado com a etapa da esquematização e organização do discurso se assemelha à etapa da planificação. É de salientar que, no que diz respeito a este objetivo, ao do conhecimento das diferentes tipologias textuais e ao cumprimento da sua estrutura e função, não existe uma referência concreta aos tipos de texto a escrever nas aulas de Espanhol deste nível. O que apresenta este documento são os vários temas a trabalhar e a praticar ao longo do ano letivo. Assim, poder-se-á aliar a planificação, nomeadamente a esquematização e a organização das ideias e vários géneros textuais. O importante é que os mesmos “encontrem prazer na expressão escrita” e “reconheçam a importância de se exprimir por escrito em espanhol”, para um maior conhecimento desta língua estrangeira (Fernández; 2002: 11).

III Parte - Práticas pedagógicas do ensino – aprendizagem da planificação do texto argumentativo nas aulas de Português e da planificação textual nas aulas de Espanhol ELE

Escrever sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas.

Barbeiro; 1999: 14.

A terceira parte deste trabalho centra-se na aplicação didática da planificação do texto argumentativo relativamente à disciplina de Português e do texto escrito à disciplina de Espanhol ELE. Esta aplicação didática visa compreender o modo como os alunos planificam um texto argumentativo e como esta atividade contribui para uma produção textual mais coesa e organizada, com repercussão na posterior textualização. Pretende-se, também, que os alunos entendam a sua importância em qualquer produção textual e que a utilizem na sua vida futura. O tempo e o trabalho despendido na prática da planificação e na posterior textualização incute nos alunos o gosto pela escrita e cria, em ambas as disciplinas, o hábito progressivo de proceder a interações constantes.

Com estes objetivos, foram desenvolvidas várias atividades relativas a estes dois processos de escrita. Na disciplina de Português, realizaram-se quatro atividades de produção escrita, sempre relacionadas com as obras então em estudo e na de Espanhol estas foram inseridas no tema ou na unidade didática em questão, perfazendo um total de quatro atividades.

Para a avaliação das produções escritas, nas duas disciplinas, elaborei várias tabelas com os parâmetros mais importantes para o presente estudo. A ausência da tarefa é assinalada com um traço, não sendo contabilizada.

No caso da disciplina de Português, são utilizadas duas tabelas, uma relativa à primeira atividade (Anexo 2, página 117) e a segunda, às restantes três atividades (Anexo 3, página 118), sendo que os aspetos a avaliar em ambas são quase os mesmos: o respeito pelo tema da atividade, o cumprimento da estrutura do texto argumentativo, a definição da tese, a eficiente utilização dos argumentos e a adequação dos seus exemplos, a contra-argumentação, a pesquisa de informação pertinente e a sua adequada utilização no texto, o encadeamento das ideias, o uso de conectores argumentativos

variados, a capacidade de argumentação do aluno e os erros cometidos ao longo do texto.

O parâmetro relativo ao respeito pelo tema é avaliado em função dos conteúdos da obra que estão a ser trabalhados e analisados. No cumprimento da estrutura do texto argumentativo, espera-se que os alunos incluam os vários elementos e que a conclusão sintetize, de facto, o texto produzido. Uma vez que não existe um *item* específico para a conclusão, já que a avaliação da mesma está incluída no cumprimento da estrutura textual, neste ponto avalia-se a capacidade de síntese dos aspetos mais relevantes do texto, bem como a sua clareza. A tese deve ser clara e facilmente identificável, assim como a utilização do(s) argumento(s), dos contra-argumentos e respetivos(s) exemplo(s). Naqueles avalia-se a capacidade de antecipar objeções, como forma de reforçar o seu ponto de vista. No *item* relativo à pesquisa de informação pertinente e à sua utilização no texto, o processo de avaliação tem em conta a fidedignidade da informação recolhida e a sua pertinência, assim como a sua articulação com o conhecimento da obra em estudo. O encadeamento de ideias avalia-se no texto propriamente dito. O uso de conectores argumentativos disciplina e marca a lógica do discurso, contribuindo para a sua clareza e organização, pelo que os alunos devem aprender a usá-los adequadamente. Os erros ortográficos constituem um dos *itens* menos avaliados, apesar da sua importância.

No caso da disciplina de Espanhol, também são utilizadas duas tabelas de avaliação, uma relativa à primeira atividade (Anexo 4, página 119) e outra relativa às restantes três atividades de escrita (Anexo 5, página 120). Nas duas tabelas são avaliados *itens* como o conhecimento do tema, a organização das ideias, o domínio linguístico, a coerência, a coesão, o uso de conectores discursivos e os erros cometidos. O *item* relativo ao conhecimento do tema diz respeito aos aspetos prévios à atividade de escrita lecionados e trabalhados na aula. Por domínio linguístico entendem-se os conhecimentos léxicos e gramaticais do aluno. A coerência é um *item* avaliado na textualização e está relacionado com a organização das ideias na fase prévia de planificação, sendo importante que os alunos procurem ser coerentes e possuam uma linha condutora semelhante ao longo do seu texto. A coesão relaciona-se com o uso de conectores discursivos na textualização, sendo crucial que os alunos atentem nestes *itens* para o enriquecimento do seu texto e também para a sua fluidez. Os erros

abrangem erros ortográficos de sintaxe e gramaticais, sendo avaliados através de uma escala pré-definida.

0 erros	3 valores
1-10 erros	2 valores
11-20 erros	1 valor
+ 20 erros	0,5 valor

Figura 5 – Tabela de erros da disciplina de Espanhol

A avaliação dos resultados considera a evolução dos alunos ao longo das várias atividades e, além do gráfico global, para a demonstração dos patamares alcançados, recorre-se ao comentário de trabalhos de três alunos, exemplificativos dos níveis superior, médio e inferior.

Cada atividade foi seguida de correção e avaliação e, na aula seguinte, os alunos receberam os trabalhos com as indicações dos aspetos em que deviam melhorar, havendo, sempre que possível, a transmissão do necessário estímulo positivo, que em muito contribuiu para o seu empenho e motivação.

1. Atividades realizadas nas aulas de Português

Desde o início do ano, os alunos da disciplina de Português da turma 11ºT tiveram um grande contacto com o texto argumentativo, nomeadamente com a sua estrutura, características, linguagem e funções. Todos estes aspetos foram abordados e trabalhados de forma constante, para que os alunos entendessem claramente em que consiste um texto argumentativo e, para que, posteriormente o soubessem escrever, de acordo com o aprendido. Em várias aulas, especificamente de produção escrita, foi-lhes pedido que mencionassem a estrutura desta tipologia textual, como forma de revisão, a sua função e os seus principais elementos. O próprio manual possui páginas de informação e explicação desta tipologia textual, bem como os diversos conectores de

discurso a utilizar nestes textos (Silva; 2001: ver Anexo 6, página 121), permitindo que os alunos a ele recorram na preparação dos dois subprocessos de escrita.

Atividade 1

No contexto de estudo e análise da obra *O Sermão de Santo António aos Peixes*, de Padre António Vieira, pedi aos alunos que escrevessem um texto argumentativo, no qual comparassem a corrupção da Terra na atualidade com a corrupção da Terra mencionada por Vieira. Tratava-se de discutir, se, na atualidade, a Terra está corrompida e, caso esteja, quais os aspetos que a corrompem, tendo sempre como base os apontados por Vieira.

Com esta atividade, visava apenas perceber as principais dificuldades dos alunos na produção deste tipo de texto e os aspetos a trabalhar, antes de passarem ao patamar da planificação textual. Durante a produção escrita, os alunos manifestaram dificuldade na compreensão do tema, na forma de começar a escrever e no encadeamento de ideias.

A tabela de avaliação abarcou apenas a fase da textualização (Anexo 7, página 123), sendo que os alunos revelaram imensas dificuldades na capacidade de contra-argumentar, pois apenas dois alunos utilizaram um contra-argumento, como mostra a tabela (Anexo 6, página 121). Além disso, a maioria demonstrou não conhecer a obra suficientemente bem para introduzir no texto referências aos vícios dos peixes/Homens apontados pelo autor, e foram poucos os alunos que usaram com frequência e diversidade conectores argumentativos. Relativamente aos aspetos positivos desta produção textual é de sublinhar que todos os alunos respeitaram o tema pedido e, com uma exceção, todos exprimiram a sua tese de forma clara e bem definida.

Os trabalhos dos alunos A, H e T espelharam bem as dificuldades da turma na contra-argumentação, precisando, portanto, de treinar este momento do texto argumentativo. O aluno A, como mostra a Figura 6, página 50, detém um vasto conhecimento sobre a obra em estudo e aplica-o, referindo a “corrupção religiosa” presente tanto no sermão como na atualidade.

Agora que estou a estudar o sermão de Santo António aos peixes, é que vou a fazer uma ligação com os dias de hoje.

No sermão está presente corrupção religiosa, isto é, o padre está a pregar mas os homens não se interessam, não lhe dão ouvidos e fazem o que querem para melhorar a sua vida.

De igual modo acontece no nosso mundo, ^{DEU} estão presentes vários tipos de corrupções, tal como a mais evidenciada é na política em que prometem, ludem as pessoas e depois ainda colocam a sua vida pior do que já estava, e ainda ambientais, económicas e sociais.

Figura 6 – Texto de controlo do Aluno A

Já o aluno H tem de melhorar também a pesquisa de informação, ou seja, estudar a obra, uma vez que não demonstrou conhecê-la (Figura 7).

Tal como no tempo em que o padre António Vieira escreveu o sermão de Santo António aos peixes, hoje em dia a terra está corrompida, dando que se continua a infringir os direitos humanos.

Em certos continentes, como é o caso do Asiático e o Africano, continua a haver escravatura; as crianças ainda não têm acesso à educação e a mulher é discriminada, sendo que não pode usufruir dos mesmos direitos que o homem.

Figura 7 – Texto de controlo do Aluno H

Por sua vez, o aluno T (Figura 8, página 50), além das deficiências comuns aos anteriores, necessita melhorar ainda a organização textual e a argumentação, acompanhada dos necessários conectores, como “Porque continuam a haver os mesmos problemas que antigamente”, “Por exemplo há roubos, escravatização”, “Mais

precisamente, vivem às nossas custas, pois nós pagamos impostos”, “Portanto, por este andar, nunca melhoramos”.

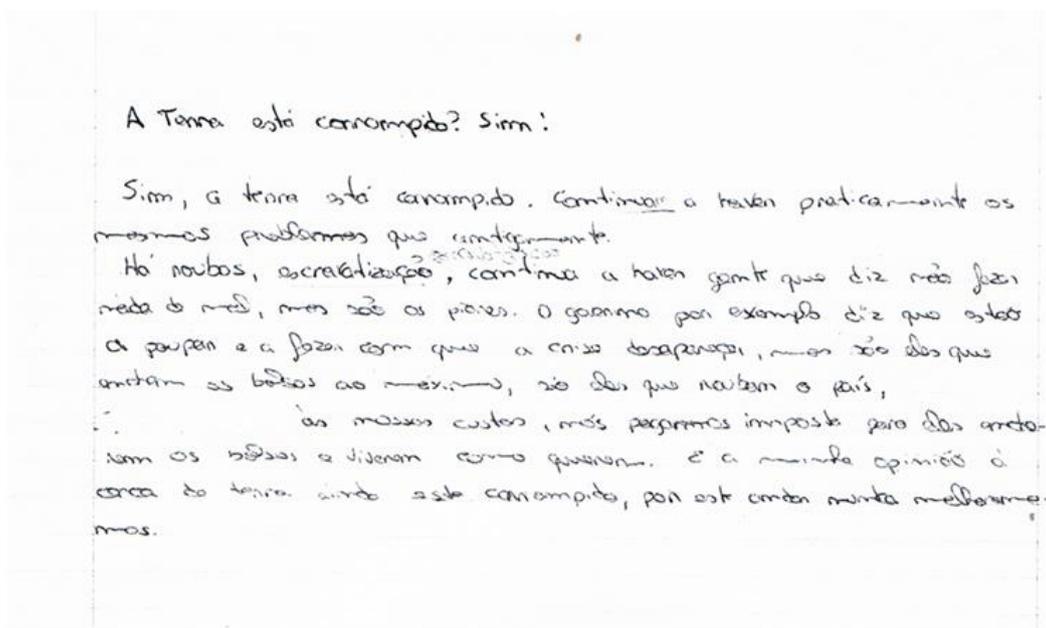


Figura 8 – Texto de controlo do Aluno T

Nos restantes aspetos a avaliar, os alunos encontram-se no mesmo patamar, como mostra a figura 9.

Atividade 1

	Respeita o tema	Cumpra a estrutura do texto argumentativo	Tese bem definida	Eficiente utilização dos argumentos	Boa adequação dos exemplos	Sabe contra-argumentar	Pesquisa de informação pertinente	Boa utilização da informação pesquisada	Encadeamento de ideias	Uso de conectores argumentativos	Capacidade de argumentar	Erros	Avaliação quantitativa
	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	20
Aluno A	1	1	1	1	1	0	2	2	1	1	1	1	13
Aluno H	1	1	1	1	1	0	0,5	0,5	1	1	1	0,8	9,8
Aluno T	1	1	1	1	1	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	7

Figura 9 – Tabela dos resultados da primeira atividade dos alunos A, H e T

Globalmente, os seus textos são bastante pequenos, poucos ricos em conectores argumentativos, pelo que devem melhorar a sua capacidade de argumentar e de encadear os argumentos e as suas ideias.

Os alunos não sabiam o que eram contra-argumentos, uma vez que não os utilizaram nos seus textos e quando lhes perguntei se sabiam o seu significado e função, mostraram não o conhecer, pelo que tiveram de ser bastante trabalhados, como se exemplificará posteriormente. Relativamente aos conectores argumentativos, a partir deste momento, optei por estabelecer um número mínimo de conectores a utilizar na produção textual, fazendo referência às páginas do manual que os enumeravam e explicavam (Anexo 6, página 121).

Atividade 2

A segunda atividade foi dividida em dois momentos: no primeiro foram trabalhados os aspetos deficitários e, no segundo, introduziu-se a planificação e posterior textualização, ou seja, a atividade-foco que me propus estudar. Para tal, solicitei a ordenação de um texto argumentativo, deliberadamente desestruturado (Anexo 8, página 125), seguindo-se a identificação justificada dos vários elementos que estruturam o texto e a introdução de, no mínimo, quatro conectores argumentativos, a escolher em função dos conhecimentos que detinham e também da consulta do manual (página 121). Esta atividade visou solucionar algumas dúvidas pontuais que os alunos possuíam, consolidar o seu conhecimento acerca da estrutura do texto argumentativo e perceber o contributo dos conectores para a clareza, coesão e eficácia comunicativa, uma vez que sinalizam mudanças importantes na sequência argumentativa.

O principal objetivo deste trabalho foi dotar os alunos de uma consciência efetiva dos aspetos estruturais a considerar ao pensar a planificação. É de salientar que todos os alunos aderiram e participaram com gosto e motivação nesta atividade e que se notou que compreenderam bem a estrutura do texto argumentativo. A atividade foi realizada oralmente e corrigida com a ajuda do Power Point (Anexo 9, página 126).

Neste mesmo dia realizou-se no quadro uma outra atividade que visava a aprendizagem e a memorização dos conectores argumentativos frequentes neste tipo de texto. Num primeiro momento, os alunos leram a informação relativa à tipologia dos conectores de discurso que o livro apresentava, com o intuito de assimilar o seu uso; de seguida, copiaram do quadro o registo que fiz das partes do texto argumentativo e, com

os conectores ali mencionados, os alunos tinham de os usar, de forma a tornar o texto mais organizado e fluido.

A atividade teve bastante êxito: contribuiu não só para que os alunos soubessem que conectores utilizar nas diversas etapas do texto argumentativo, mas também para, sempre que lhes era pedido a produção deste tipo de texto, criar o hábito de consultar o manual na página indicada, refletindo a consciência de um protocolo de escrita específico. Este é um ponto muito importante, porque, ainda que o aluno não conheça o conector a utilizar, um ensino para competências ensina o aluno a procurar e a utilizar devidamente a informação.

Relativamente à fase da contra-argumentação foi-lhes explicado em que consistia, através do exemplo “Mas a televisão também pode trazer, com uma utilização inadequada, graves problemas para o desenvolvimento das crianças e dos jovens”, ao mesmo tempo que lhes era perguntada a sua definição, como os conectores a utilizar nesta etapa. Os alunos compreenderam muito bem esta fase, apesar das dificuldades iniciais na sua aplicação.

Num segundo momento foi-lhes explicada a função e a importância da planificação antes de uma produção textual de qualquer tipologia. Ainda que tivéssemos em mente fazê-lo, foi revelador de interesse que um aluno tivesse pedido a exemplificação da planificação de um texto argumentativo sobre um determinado tema. Em resposta ao pedido de um aluno, sugeri o tema da praxe académica, uma vez que, ao tempo, era notícia frequente nos meios de comunicação e, por isso, os alunos poderiam estar aptos para argumentar sobre esta realidade. Assim, com a participação de todos os alunos, registei no quadro uma chuva de ideias e um conjunto de palavras relacionadas com a matéria em discussão. De seguida, exemplifiquei a planificação do texto argumentativo a produzir, perguntando aos alunos qual a estrutura deste tipo de texto, registando-a no quadro; depois, em conjunto, planificou-se um eventual texto argumentativo sobre o tema (Anexo 10, página 127), encaixando as ideias e as palavras na estrutura padrão.

Os alunos participaram ativamente, manifestando todos a mesma discordância em relação à realização das praxes académicas. Foi-lhes dito que na planificação também poderiam introduzir conectores argumentativos para realçar a estrutura fixa do texto. A maioria dos alunos afirmou não saber em que consistia o processo de

planificação e admitiu nunca ter recorrido a ele. Quer se tratasse de esquecimento ou de falta de ensino, o certo é que os alunos não dispunham desta técnica.

Em seguida, os alunos planificaram um texto argumentativo, cujo tema era a realização ou não da vingança, no contexto de estudo da decisão do Romeiro em desaparecer e não causar mais sofrimento à família de D. Madalena, na obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett. No intuito de consolidar as etapas do texto argumentativo, para esta atividade ainda foi distribuído por todos os alunos uma folha com a estrutura do texto argumentativo, cabendo aos alunos o mero preenchimento adequado (Anexo 11, página 128).

Uma vez que na primeira atividade os alunos não usaram conectores imprescindíveis, foi-lhes estipulado, por escrito e reforçado oralmente, um número mínimo de quatro conectores a utilizar.

De acordo com os resultados que a tabela evidencia (Anexo 12, página 130), todos os alunos, com uma exceção, souberam contra-argumentar, tendo, portanto, avançado significativamente no domínio da tipologia textual estudada.

O recurso à impressão da estrutura facilitou o respeito pela mesma, mas, além disso, os alunos respeitaram o tema, procederam ao encadeamento das ideias; globalmente, a capacidade de argumentar dos alunos evoluiu positivamente.

No que diz respeito ao *item* de pesquisa e utilização da informação pesquisada, os alunos revelam desconhecimento da obra, pois dez alunos, praticamente metade da turma, não fez referência a nenhuma personagem ou acontecimento da obra, como o tema exigia. Era imprescindível que os alunos falassem da personagem Romeiro (D. João de Portugal), do seu desaparecimento e regresso e especificamente da motivação do seu desaparecimento, deixando que a família de D. Madalena vivesse em paz, em total antagonismo às consequências trágicas do facto de estar vivo.

Analisando especificamente três alunos-piloto, assistiu-se a uma grande evolução ao nível da contra-argumentação, provando dominar o conceito, adequá-lo à fase textual e ao tema em questão, como mostra a Figura 10.

Atividade 2

	Respeita o tema	Cumprir a estrutura do texto argumentativo	Tese bem definida	Eficaz utilização dos argumentos	Bom adequação dos exemplos	Sabe contra-argumentar	Pesquisa de informação pertinente	Tem como base a planificação	Bom encadeamento de ideias	Bom utilização da informação pesquisada	Capacidade de argumentar	Uso de conectores argumentativos	Erros	Avaliação quantitativa
	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	20
Aluno A	1	1	2	1,5	1,5	1	1	1	1,5	1,5	1,5	1,5	0,8	16,8
Aluno H	1	1	1	1,5	1	1	1	1	1,5	1,5	1	1	0,8	14,3
Aluno T	1	1	1,5	1,5	1,5	1	0	1	1	0	1	1	0,2	11,7

Figura 10 – Tabela de resultados dos alunos A, H e T

O aluno A (Figura 11, páginas 54 e 55) soube definir claramente a sua tese, “O Romeiro tem uma boa atitude ao não se vingar de D. Madalena, porque a sua vingança só o iria prejudicar e nunca alcançaria a felicidade”, melhorou a sua capacidade de argumentar e o encadeamento das suas ideias, assim como o uso de conectores, que se tornaram mais abundantes, variados e adequados no seu texto, como “Porque”, “Para começar”, “Pois”, “Por exemplo”, “Por outro lado”, “De modo a “ e “Em suma”.

1. Planifica um texto argumentativo, com base na sua estrutura anteriormente estudada, sobre a decisão do Romeiro em deixar de lado a vingança para desaparecer para sempre (página 211 do manual).

Tema: Decisão do Romeiro

Título: A vingança nunca é solução

Tese: Romeiro tem uma boa atitude ao não se vingar

Argumento: (autoridade, verdade universal (científica ou proverbial), históricos (real, ficcional, pessoal):

A vingança não é solução para resolver os problemas, pois podemos afastar as pessoas que nos são mais próximas.

Exemplo do argumento anterior:

O Romeiro, D. João de Portugal, ao vingar-se de D. Madalena nunca mais teria o seu amor, muito menos o seu respeito.

Contra – argumento:

Apesar de ~~em~~ por vezes a vingança possa ser aceite e por vezes merecida, ~~mas~~ porque era a única forma do homem alcançar a paz, não deve ser feita.

A vingança nunca é solução

O Romeiro tem uma boa atitude ao não se vingar de D. Madalena, porque a sua vingança só o iria prejudicar e nunca alcançaria a sua felicidade.

Para começar, a vingança não é solução para resolver os problemas, pois podemos afastar as pessoas que nos são mais próximas. Por exemplo, o Romeiro, D. João de Portugal, ao vingar-se de D. Madalena nunca mais teria o seu amor, muito menos o seu respeito.

Por outro lado, a vingança pode ser acatável e por vezes merecida, porque era a única forma do Romeiro se impor à traição da sua mulher de modo a alcançar a sua felicidade. Por exemplo D. João queria vingar-se pela traição de D. Madalena com Manuel de Sousa Coutinho algo que era merecido se neste caso D. Madalena não o tivesse procurado durante 7 anos.

Em suma, o Romeiro seguiu o seu bom coração e viu que a vingança não iria resolver os problemas, apenas o iria prejudicar!

Figura 11 – Segunda produção textual do Aluno A

O aluno H (Figura 12, páginas 56 e 57) evoluiu na pesquisa de informação e na sua utilização no texto, fazendo referência a personagens e a acontecimentos da obra, nomeadamente o tempo durante o qual D. Madalena procurou D. João de Portugal, desaparecido na Batalha de Alcácer Quibir (7 anos), o objetivo do Romeiro ao tomar a decisão de desaparecer e não se vingar, de modo a permitir a paz e a harmonia daquela família e o facto de Manuel de Sousa Coutinho ter incendiado a sua própria casa para se vingar dos espanhóis. Também, fruto da aprendizagem e da prática da planificação e da utilização de alguns conectores argumentativos “Dado que”, “No entanto”, “Em suma”, e “Porque”, melhorou o seu encadeamento de ideias, tornando o texto mais claro, organizado e coerente.

1. Planifica um texto argumentativo, com base na sua estrutura anteriormente estudada, sobre a decisão do Romeiro em deixar de lado a vingança para desaparecer para sempre (página 211 do manual).

Tema: A vingança

Título: A vingança

Tese: O Romeiro não se deve vingar.

Argumento: (autoridade, verdade universal (científica ou proverbial), históricos (real, ficcional, pessoal):

Como dizia Bob Marley "Peace and Love", em português, Paz e Amor.

Exemplo do argumento anterior:

O Romeiro manteve a paz que existia naquela família e o amor entre D. Manuel de Sousa Coutinho e D.ª Madalena

Contra - argumento:

A vingança não compensa.

Exemplo do contra - argumento:

Quando D. Manuel de Sousa Coutinho incendiou a sua própria casa para se vingar dos espanhóis.

D. Manuel de Sousa Coutinho não ganhou nada em ter incendiado.

Conclusão:

Tal como o crime a vingança não compensa.

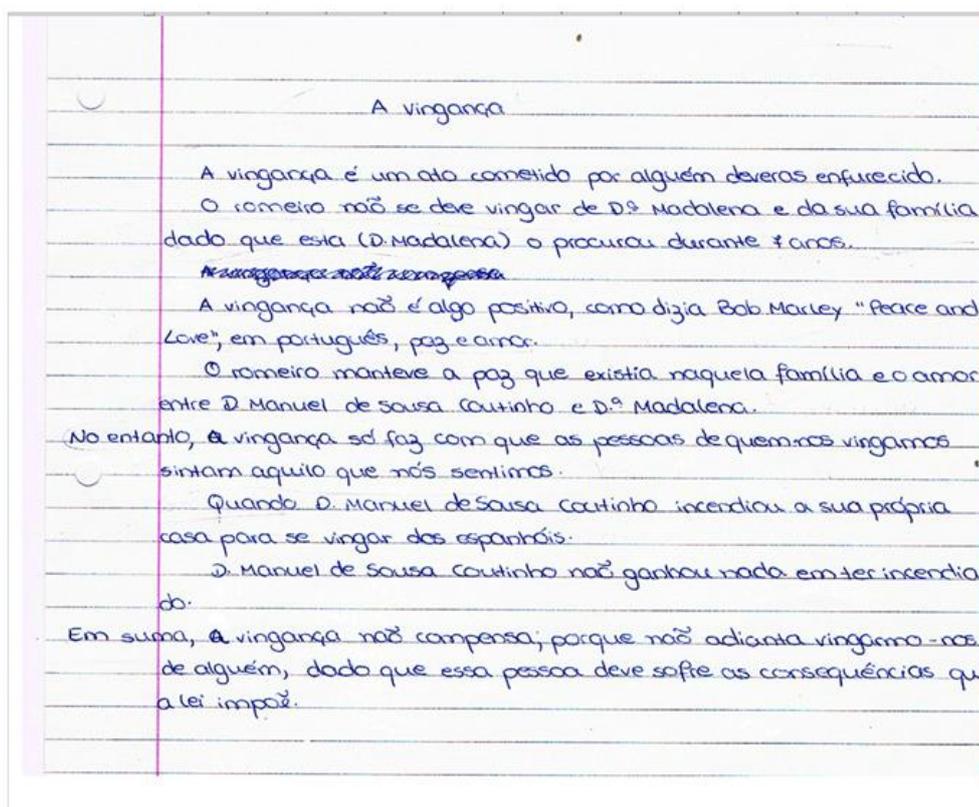


Figura 12 – Segunda produção textual do aluno H

Por sua vez o aluno T (Figura 13, páginas 58 e 59), apesar de ter evoluído na contra-argumentação, referindo como contra-argumento o facto de a vingança ajudar a aliviar a dor, a raiva e o ódio, também na definição da sua tese “A vingança nunca é a opção mais correta, pois não compensa, porque não traz ninguém de volta, só faz sofrer mais pessoas” e na utilização dos argumentos e dos seus exemplos, retrocedeu ao nível da utilização dos seus conhecimentos sobre a obra, não lhe fazendo qualquer referência. Assim, ter-se-á que organizar estratégias para que exista uma evolução nestes aspetos menos positivos.

1. Planifica um texto argumentativo, com base na sua estrutura anteriormente estudada, sobre a decisão do Romeiro em deixar de lado a vingança para desaparecer para sempre (página 211 do manual).

Tema: vingança que o Romeiro planeia fazer

Título: Decisão do Romeiro

Tese: A vingança nunca é a opção mais correta.

Argumento: (autoridade, verdade universal (científica ou proverbial), históricos (real, ficcional, pessoal):

A vingança não compensa, não traz nada de útil, só faz sofrer mais pessoas.

Exemplo do argumento anterior:

Um homem mata um adolescente ^{sem querer} e o pai mata esse homem, mas não traz o filho do morto e acaba infirmando a família, não é a dele mas como os dois.

Contra - argumento:

Porque podem aprender com o mal que cometeram e sentiram como o que o outro sentiu.

Exemplo do contra - argumento:

Ban/ling

Conclusão:

Em suma, a vingança não é boa, mais as vezes faz abair os olhos das pessoas, tanto para quem se vingou como para quem sobre com ela.

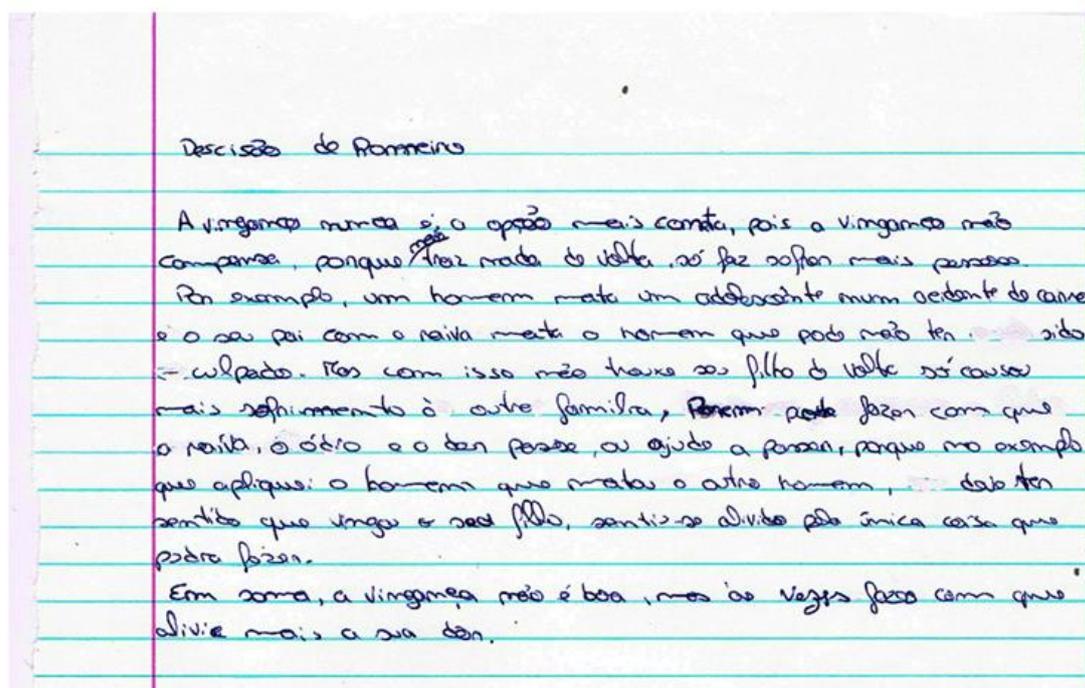


Figura 13 – Segunda produção textual do Aluno T

Atividade 3

A terceira atividade consistiu na produção escrita, tendo em conta a planificação e a textualização, de um texto no âmbito do estudo da obra “Os Maias”, de Eça de Queirós. Segundo esta atividade, os alunos teriam de planificar e textualizar a sua produção textual, tendo como tema os vícios da sociedade portuguesa do século XXI, em comparação com os da sociedade portuguesa da época de Eça, do século XIX.

Primeiramente, e como já havia sido abordado em aulas anteriores, foi revisto o caráter atual e contemporâneo da obra em estudo, especificamente os vícios e costumes da sociedade portuguesa do século XIX. Nesta primeira atividade escreveram-se no quadro, com a ajuda e participação dos alunos, os vícios e costumes retratados na obra em questão e/ou os vícios e costumes que existem atualmente na nossa sociedade. O objetivo desta atividade foi criar um contexto de conhecimento importante para a posterior atividade de produção textual.

É importante referir que as dificuldades sentidas pelos alunos, analisadas através da realização da atividade anterior constituíram o objetivo principal desta atividade de

expressão escrita. Na aula anterior foi pedido aos alunos que pesquisassem informação em casa, tendo sido os mesmos alertados para a busca em fontes fidedignas, como jornais (*Jornal de Notícias, O Público, O Diário de Notícias, O Diário da Manhã*, entre outros), revistas científicas, livros e/ou sítios da Internet relevantes e sérios para o trabalho e que levassem as suas recolhas para a aula seguinte, dando-lhes conhecimento do tema a pesquisar e, conseqüentemente a escrever, para que os alunos pudessem, também, refletir e organizar as suas ideias em casa.

No que concerne à dificuldade centrada na utilização dos conectores argumentativos, ao longo das suas produções textuais em aula, foi-lhes regularmente lembrada a sua importância. Nesta etapa, o papel do professor assumiu uma grande importância, na medida em que se tornou um agente muito ativo na atividade de escrita dos alunos, uma vez que, perante dúvidas e pedidos de opinião, foi necessário ajudar os alunos e acompanhar a escrita dos seus textos. Também o número de conectores argumentativos a utilizar nos textos aumentou, passando de um mínimo de quatro para seis conectores, com o objetivo de levar os alunos a procurar mais conectores e a utilizá-los de forma correta e variada. Seguidamente foi distribuído por todos os alunos a folha na qual teriam que produzir os seus textos (Anexo 13, página 131) e explicada, de forma clara, a atividade a realizar.

Relativamente aos resultados provenientes da realização desta terceira atividade, e como mostra a tabela de avaliação (Anexo 14, página 133), não houve uma evolução no uso recorrente e adequado de conectores argumentativos, sendo que mantiveram o mesmo tipo de conectores, não variando a sua utilização. Logo, foi necessário, na atividade seguinte, apostar ainda mais na presença destes elementos cruciais. Também na contra-argumentação houve um retrocesso, passando de um aluno que não sabia contra-argumentar, para dois alunos e outros quatro cuja utilização do contra-argumento não estava totalmente correta e adequada. No que diz respeito ao cumprimento da estrutura do texto argumentativo, já que desta vez não lhes foi oferecida a mesma, os resultados foram bastante positivos, não havendo nenhum aluno que não respeitasse a estrutura pedida. Analisando uma das principais dificuldades sentidas na atividade anterior, apenas quatro alunos recolheram informação sobre o tema a tratar e usaram-na nos seus textos, recorrendo a fontes como o sítio do *Jornal de Notícias*, uma notícia transmitida pela SIC e intitulada “Portugal entre os mais corruptos da Europa” e o próprio *Diário de Notícias*. Além deles, outros três alunos apenas usaram os seus

conhecimentos sobre a obra nas suas produções textuais, faltando a pesquisa científica propriamente dita.

Examinando especificamente as produções textuais dos alunos A, H e T, pode-se constatar que todos sabem contra-argumentar, apesar de o aluno T não apresentar o seu contra-argumento de forma clara e bem definida, “Dois séculos separam as duas sociedades e ao longo do tempo foram adquiridos novos vícios”, cumprem a estrutura do texto argumentativo e pesquisaram informação pertinente para os seus textos.

O aluno A (Figura 14, páginas 61 e 62) evoluiu notoriamente na utilização que faz dos seus argumentos e dos seus exemplos, mostrando possuir uma boa capacidade de argumentação, em conjunto com o uso sistemático e adequado de conectores argumentativos, como “Que”, “Para começar”, “Por exemplo”, “Por outro lado”, “Mas”, “No entanto”, “Apesar de” e “Em suma” e, para além de ter pesquisado informação importante e pertinente para o seu texto, fazendo referência ao *Jornal de Notícias*, soube utilizá-la e fazer proveito da mesma.

Tema: Vícios / Costumes que perduram na sociedade

~~Tese~~ Tese: Na obra "os Hábitos" que retrata os vícios da sociedade portuguesa do século XIX também na atualidade esses vícios existem

Para começar,
Argumento: As drogas e o tabaco ~~estão~~ estão cada vez a aumentar mais na sociedade predominando agora nos adolescentes.

Por exemplo,
Exemplo: Nos escolas mais de 80% dos alunos fumam e drogam-se não por divertimento mas sim por vício.

Por outro lado, comparando os
Contra-argumento: ~~Apesar dos~~ vícios do século XIX tem-se observado uma diminuição notória dos vícios talvez pela falta de dinheiro.

Por exemplo:
Exemplo: A crise está a fazer com que a falta de dinheiro diminua o consumo de tabaco e drogas de modo a baixar os vícios.

Conclusão: Em suma, os vícios permanecem e estão cada vez mais presentes na vida da sociedade.

No entanto,
Argumento: A sociedade da atualidade apesar da falta de dinheiro, prefere alimentar os vícios do que os deixar de lado e manter o pouco dinheiro que têm para os bens necessários.

Por exemplo,
Exemplo: O vício é capaz de fazer com que as pessoas destruam as suas próprias vidas.

- exemplificam dados internet / 6 conectores
2. Com base na planificação que elaboraste, escreve o teu texto argumentativo, entre 80 a 120 palavras, utilizando, no mínimo, seis conectores argumentativos.

Na obra "Os Maias" que retrata os vícios da sociedade portuguesa do século XIX também na actualidade esses vícios existem.

Para começar, as drogas e o tabaco estão cada vez a aumentar mais na sociedade predominando agora nos adolescentes. Por exemplo, Os jovens do 3º ciclo e do secundário estão a aumentar o consumo de álcool, tabaco e "cannabis". No tabaco, o inquérito também mostra um aumento do consumo: quase metade 48% dos alunos afirma ter fumado ao longo do último ano e mais de um terço (cerca de 90 mil alunos) fumam regularmente, uma prevalência que é superior à registada em 2004 (32%). Infomag.pt.

Por outro lado, comparando os vícios do século XIX tem-se observando uma diminuição notável dos vícios talvez pela falta de dinheiro. Por exemplo, a cizne está a fazer com que a falta de dinheiro diminua o consumo de tabaco e drogas de modo a baixar os vícios. "A entrada de cigarras no mercado não é igual ao consumo, mas é um indicador inequívoco da diminuição do consumo", adiantou Nélcio Correia.

No entanto, a sociedade na actualidade apesar da falta de dinheiro, prefere alimentar os vícios do que os "dixarem" de lado e manter o pouco dinheiro que têm para os bens necessários. Por exemplo, o vício é capaz de fazer com que as pessoas destruam as suas próprias vidas.

Em suma, os vícios permanecem e estão cada vez mais presentes na vida da sociedade.

Figura 14 – Terceira produção textual do Aluno A

O aluno H (Figura 15, páginas 63 e 64) também revelou uma enorme evolução, principalmente ao nível da utilização dos seus argumentos e dos seus exemplos, provando que sabe argumentar e que a prática da planificação tornou o seu encadeamento e organização das ideias mais positivo. Apenas necessita de melhorar a definição e clareza da sua tese e utilizar de forma mais recorrente e diversificada conectores argumentativos no seu texto, pois apenas usou "Já que", "Que", "Como", "No entanto" e "Em suma".

Planificação do texto argumentativo

Tema: Os vícios e os costumes atuais e os que perduram na sociedade portuguesa

Título: Costumes e/ou vícios da sociedade portuguesa

Tese: A sociedade portuguesa, na atualidade, enquadra-se na crónica de costumes relatada por Eça de Queirós na obra "Os Maias".

Argumento: (autoridade, verdade universal (científica ou proverbial), históricos (real, ficcional, pessoal)):

Na obra "Os Maias", Eça de Queirós critica, satiriza e sequestriza (retrata a realidade do seu tempo), a sociedade do século XIX.

Os costumes criticados pelo autor são: a falta de visão histórica e cultural, ausência de espírito crítico, apatia (indiferença) e ociosidade (prática do ócio, lazer, não fazer absolutamente nada), o oportunismo e a importação de modas estrangeiras que não se adequam ao seu perfil.

Exemplo do argumento anterior:

Costumes estes satirizados por Eça de Queirós são bastante atuais, dado que "Os Maias" são uma obra intemporal.

A propósito da apatia o autor estava convencido da incompetência dos governantes que considerava ou corruptos ou apáticos e isto continua a ser um tema atual, já que nos dias que correm a sociedade é constantemente "bombardada" com notícias acerca do governo, da forma como os políticos governam, as políticas que adotam ou deviam adotar e a corrupção.

Um dos exemplos de uma notícia que nos relata exatamente

contra-argumento:

A sociedade portuguesa, na atualidade, não se enquadra na crónica de costumes relatada por Eça de Queirós na obra "Os Maias".

Exemplo do contra-argumento:

Alguns dos costumes ou vícios dos dias de hoje são: a utilização frequente do telemóvel e do computador e a ligação à internet.

Estes dois instrumentos tecnológicos não existiam no séc. XIX, logo os costumes e/ou os vícios da atualidade não devem ser comparados aos satirizados na obra literária "Os Maias".

Conclusão: Dado que muitos dos vícios/costumes da segunda metade do séc. XIX ainda perduram na sociedade atual, esta enquadra-se na crónica de costumes relatada na obra "Os Maias" de Eça de Queirós.

Costumes e/ou vícios da sociedade portuguesa

Na obra "Os Maias", Eça de Queirós critica, satiriza e sequestriza a sociedade do século XIX. (16)

A sociedade portuguesa, na atualidade enquadra-se na crónica de costumes relatada nessa obra. (29)

Os costumes criticados pelo autor são: a falta de visão histórica e cultural, ausência de espírito crítico, apatia e ociosidade, oportunismo e a importação de modas estrangeiras que não se adequam ao seu perfil. (63)

Costumes estes satirizados por Eça de Queirós são bastante atuais, dado que "Os Maias" são uma obra intemporal. (81)

A propósito da apatia o autor estava convencido da incompetência dos governantes que considerava ou corruptos ou apáticos, isto continua a ser um tema atual, já que nos dias que correm a sociedade é constantemente "bombardeada" com notícias acerca do governo, da forma como os políticos governam, as políticas que adotam ou deviam adotar e a corrupção. (139)

Um dos exemplos de uma notícia que nos relata⁽¹⁴⁸⁾ exatamente isso é transmitida pela SIC e intitula-se "Portugal entre os mais corruptos da Europa" ocupando o 33º lugar no Índice de Perceção de Corrupção. (173)

No entanto, há outros costumes/vícios⁽¹⁷⁹⁾ dos dias de hoje que não existiam na segunda metade do século XIX como: a utilização frequente do telemóvel e do computador e a ligação à internet.⁽²⁰⁰⁾

Estes dois instrumentos tecnológicos não existiam no século XIX, logo os costumes e/ou os vícios da atualidade não devem ser comparados na totalidade aos satirizados na obra literária "Os Maias".

Em suma, como muitos dos vícios/costumes da segunda metade do século XIX ainda perduram na sociedade atual, esta enquadra-se na crónica de costumes relatada na obra "Os Maias" de Eça de Queirós. (270)

Figura 15 – Terceira produção textual do Aluno H

O aluno T (Figura 16, página 65) evoluiu essencialmente ao nível da pesquisa de informação e da sua adequada utilização no seu texto, fazendo referência ao *Diário de Notícias*, o que revela que entendeu a sua importância do confronto com outras perspetivas e da fundamentação da discussão. Este aluno ainda possui alguns aspetos a melhorar, como a definição e clareza do seu contra-argumento e da sua tese, tendo-se manifestado um retrocesso nestes elementos do texto argumentativo. Também o uso de conectores argumentativos deve ser mais recorrente e mais amplo, pois apenas utiliza “Como”, “Contudo” e “Por fim”.

Título: Os vícios das sociedades do séc. XIX e séc. XXI
Tese: os tempos mudaram mas os vícios, podem ter mudado.
Argumento: Ao longo do tempo foram adquiridos novos vícios.
Exemplo: Na sociedade de hoje os telemóveis, internet e afins causam grande dependência as pessoas.
Contra-argumento: A sociedade de hoje é derivada da do séc. XIX
Exemplo: Ao dar-se uma da outra adquiriram genericamente a sua personalidade
Conclusão: Com os tempos os vícios foram substituídos por outros.

Os vícios da sociedade dos séc. XIX e séc. XXI

Dois séculos separaram as duas sociedades e ao longo do tempo foram adquiridos novos vícios.

Os portugueses foram adquirindo novos vícios como os telemóveis, internet e redes sociais. Como diz uma edição do jornal DN os portugueses estão mais modernos e mais presos às tecnologias.

Contudo, a geração de agora é ~~derivada~~ derivada da do séc. XIX logo adquire genericamente a personalidade dos seus antepassados e tem como os seus vícios, como afirma um website no passado mês.

Por fim, a vida, os costumes e claro os vícios dos portugueses mudaram muito nestas últimas anos e estão claramente diferentes das do séc. XIX.

Figura 16 – Terceira produção textual do Aluno T

Mas, é de salientar, que os três alunos, nas suas produções textuais, sofreram uma enorme evolução, como pode mostrar a seguinte tabela.

Atividade 3

	Respeita o tema	Cumpe a estrutura do texto argumentativo	Tese bem definida	Eficiente utilização dos argumentos	Boa adequação dos exemplos	Sabe contra-argumentar	Pesquisa de informação pertinente	Tem como base a planificação	Bom encadeamento de ideias	Bom utilização da informação pesquisada	Capacidade de argumentar	Uso de conectores argumentativos	Erros	Avaliação quantitativa
	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	20
Aluno A	1	1	1,5	2	2	1	1	1	2	2	1,5	2	0,8	18,8
Aluno H	1	1	0,5	2	2	1	1	1	2	1	1,5	1,5	1	16,5
Aluno T	1	1	0,5	1	1,5	0,5	1	1	1	1,5	1	1	0,8	12,8

Figura 17 – Tabela dos resultados das produções textuais dos alunos A, H e T

Perante a avaliação destes resultados, definiu-se, como objetivo principal, para a próxima atividade, melhorar a utilização e adequação dos conectores argumentativos, assim como a clareza e definição da tese e do contra-argumento e a pesquisa e utilização de informação pertinente.

Atividade 4

A quarta e última atividade consistiu numa produção textual, de um tema também enquadrado no estudo da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós: o suicídio de Pedro da Maia. Deste modo, foi pedido aos alunos que, tendo em conta as motivações da personagem, e transportando esta questão para a atualidade, escrevessem um texto argumentativo revelando os seus pontos de vista sobre este ato. Nesta fase, os alunos já tinham estudado o capítulo da obra referente a este acontecimento, nomeadamente a história de Pedro, o seu final trágico e as características da personagem.

Na aula anterior fora-lhes pedido que pesquisassem nas mesmas fontes fidedignas, acima referidas, informação pertinente sobre o suicídio e as suas motivações na atualidade para a escrita de um texto argumentativo. Considerando os resultados da atividade anterior, desta vez foi escrito no quadro, em letras garrafais, a tarefa que lhes concebia realizar em casa e trazer na aula seguinte, havendo verificação individual do registo deste trabalho de casa. Relativamente à clareza e definição da tese e do contra-

argumento, aspetos nos quais houve um retrocesso, nesta mesma aula, foi também realizada, oralmente, uma breve revisão da estrutura do texto argumentativo e especificamente das suas partes, assentando a mesma na tese e no contra-argumento. Assim, foi-lhes pedido que definissem estas duas fases do texto argumentativo, tarefa que realizaram de forma bastante positiva, havendo a participação e a resposta correta da maioria da turma. Em seguida, expliquei-lhes, novamente, a importância e a adequação do uso dos conectores argumentativos, remetendo para a página do manual que os discriminava (Anexo 6, página 121).

Depois desta atividade, procedeu-se à entrega da ficha necessária à produção textual (Anexo 15, página 134). Durante esta atividade, os alunos não sentiram tantas dificuldades na sua realização como nas anteriores, pelo que não pediram ajuda de forma tão recorrente para a sua execução. O meu papel foi apoiar e acompanhar o trabalho de todos os alunos, lembrando-lhes constantemente da utilização dos conectores, e verificar a tese e o contra-argumento de cada aluno. Desde logo, verifiquei que, mais uma vez, só um número restrito de alunos pesquisaram informação e levaram-na para a aula, utilizando-a na sua produção textual, como o Jornal Online “Infoescola” e o *Jornal de Notícias* e outros fizeram referência aos conhecimentos que possuíam da obra, como a relação extraconjugal de Maria Monforte com Tancredo, o amor louco de Pedro da Maia por Maria Monforte e a sua personalidade frágil e o facto de Afonso da Maia ter ficado a tomar conta de Carlos da Maia após a fuga da sua mãe e do suicídio do pai.

Relativamente aos resultados provenientes desta quarta atividade, e como mostra a tabela de avaliação (Anexo 16, página 136), houve uma grande evolução na maioria dos aspetos avaliados: todos respeitaram o tema, cumpriram a estrutura do texto argumentativo, usaram conectores argumentativos de forma adequada e variada e, diferentemente do que ocorrera antes, todos souberam contra-argumentar.

No que diz respeito à pesquisa de informação pertinente e à sua utilização nos seus textos, os alunos não registaram uma evolução neste aspeto, pelo contrário, demonstraram não atribuir a importância necessária a esta fase crucial da produção textual. É de salientar que mobilizei e apliquei as estratégias necessárias, referidas anteriormente, para apelar e levar os alunos a evoluírem nesta etapa, o que não aconteceu.

Relativamente ao aluno A (Figura 18, páginas 68 e 69), há que afirmar que o mesmo domina a estrutura do texto argumentativo, as partes em que o mesmo se divide e executa, na perfeição as duas etapas, a da planificação e a da textualização. Usa, abundantemente e de forma variada, conectores argumentativos, como “Primeiramente”, “Ou seja”, “Para que”, “Porque”, “Por exemplo”, “No entanto”, “Em suma” e “Por isso” e informação pertinente ao tema sobre o qual escreve, fazendo referência aos conhecimentos que detém sobre a obra em estudo. Este aluno apenas possui algumas “arestas” a serem limadas, como no caso da definição da tese e da utilização da informação que pesquisou. Mas, de forma geral, é o melhor aluno da turma.

a) Planifica o teu texto argumentativo, de acordo com a estrutura do mesmo, como aprendeste anteriormente.

Título: O suicídio por amor

Tese: O suicídio por amor não é vantajoso.

Argumento: Primeiramente, um amor que não é correspondido ou que seja sujeito a uma traição por parte de um dos parceiros da relação não é motivo para que haja suicídio. Não vai resolver o problema, e a pessoa que se suicida não vai voltar a ser feliz, e se aquela relação acabou daquela maneira era porque não existia amor de verdade e está reservado alguém que o fará mais feliz do que a pessoa que o magoou, por este motivo o suicídio só nos vai acabar eternamente a nossa vida e felicidade.

Exemplo: Pedro da Maia amava loucamente a sua mulher Maria Ilunga que o traiu com Tancredo. Pedro não aguentou o sofrimento e suicidou-se por ato de loucura e desespero por o sofrimento causado por aquele ato que julgaria ser eterno.

Contra-Argumento: No entanto, quando falamos de um amor de verdade que julgamos ser eterno e que vamos contra tudo e todos por nos dedicarmos por inteiramente a aquele amor e somos magoados e traídos, perdemos completamente o contacto em nós entramos em desespero e nada faz sentido.

Exemplo: Pedro da Maia ao descobrir a traição de Maria Ilunga com Tancredo teve um ato precipitado ao suicidar-se, o que o levou a abdicar da sua felicidade e estar presente no nascimento do seu filho.

Em suma, o suicídio é um ato precipitado que deixará uma dor eterna nas pessoas que realmente gostam de nós e vamos abdicar d

c a aan com o tempo pode passar mas a parte do suicidio nunca mais podemos voltar.

O suicídio por amor

O suicídio por amor não é vantajoso.

Primeiramente, um amor que não é correspondido ou que seja sujeito a uma traição por parte de um dos parceiros da relação não é motivo para que haja suicídio. Não vai resolver o problema e a pessoa que se suicida não vai voltar a ser feliz, e se aquela relação acabou daquela maneira é porque não existia amor de verdade e está reservado alguém que o fará mais feliz do que a pessoa que o magoou, por este motivo o suicídio só nos vai acabar eternamente a vida e a felicidade. Por exemplo, Pedro da Maia ao descobrir a traição de Maria Nonforte com Tancredo teve um ato precipitado ao suicidar-se, o que o levou a abdicar da sua felicidade e estar presente no crescimento de seu filho.

No entanto, quando falamos de um amor de verdade, que julgamos ser eterno e que vamos contra tudo e todos para nos dedicarmos por inteiro a aquele amor e somos enganados e traídos, perdemos completamente o controle em nós próprios e entramos em desespero e nada faz sentido. Por exemplo, Pedro da Maia amava loucamente a sua mulher Maria Nonforte, que o traiu com Tancredo. Pedro não aguentou o sofrimento e suicidou-se um ato de loucura e desespero por o sofrimento causado por aquele amor que julgaria ser eterno.

Em suma, o suicídio é um ato precipitado que deixará uma dor eterna nas pessoas que realmente gostam de nós e vamos abdicar da nossa vida, pois vida só faz uma, por isso temos de aproveitar ao máximo e a dor com o tempo pode passar, mas depois do suicídio nunca mais podemos voltar.

Figura 18 – Quarta produção textual do Aluno A

O aluno T (Figura 19, página 70) sofreu uma grande evolução ao longo do seu percurso nas várias atividades, passando de uma avaliação quantitativa de 9,5 em 20 valores na primeira atividade, para 18 na quarta atividade. Nesta fase, domina a estrutura do texto argumentativo e as fases em que o mesmo se divide, assim como a etapa da planificação. Sabe pesquisar informação relevante, efetuando a sua pesquisa no *Jornal de Notícias* e utilizando-a no seu texto, tem a sua tese bem definida, assim como os seus argumentos e os exemplos que utiliza e um ótimo encadeamento de ideias, resultantes da sua aptidão para planificar os textos que escreve. Apenas necessita de

estudar melhor e utilizar de forma mais abundante e variada os conectores argumentativos, pois faz um uso regrado destes elementos, como “Dado que”, “Que”, “Por causa de”, “Porém” e “Concluindo”. Revelou-se um aluno esforçado, participativo e empenhado na sua aprendizagem e evolução, o que é visível nas suas avaliações ao longo da realização das várias atividades.

a) Planifica o teu texto argumentativo, de acordo com a estrutura do mesmo, como aprendeste anteriormente.

Tema: O suicídio
 Título: Há outras opções para além do suicídio
 Tese: O suicídio ~~é~~ não trás benefícios.
 Argumento: Alguém ao cometer o suicídio vai provocar tristeza às pessoas que gostam do mesmo (familiares, amigos), ~~sentindo~~ ^{as} falta, ~~causando~~ ausência, ~~provocando~~ ^{sentindo} também o desespero.
 Contra-argumento:
 Exemplo do Argumento: ~~Necessidade de Pedro da Maia~~ Em “os Maias” Pedro da Maia suicidou-se e deixou o seu filho sem uma figura paterna, deixando ficando este ao cargo de Afonso da Maia.
 Contra-argumento: As pessoas cometem o suicídio num ato de desespero.
 Exemplo do contra-argumento: ~~Um~~ ^{Nelson} jovem de 15 anos, suicidou-se por ter sido deixado em cuaras no recreio da escola, conforme ~~o~~ ^{relato} jornal de notícias (visualizado no dia 27 de Março).
 Conclusão: O suicídio não deve ser consumado, dado que provoca ~~uma~~ dor ~~em~~ ^{nos} ~~seus~~ entes queridos.

* ajuda médica.

b) Com base na planificação que elaboraste, escreve o teu texto argumentativo, entre 80 a 120 palavras, utilizando, no mínimo, seis conectores argumentativos.

O suicídio é o ato de provocar intencionalmente a própria morte.
~~Esta~~ Este não trás benefícios, dado que vai provocar tristeza a familiares e amigos da pessoa falecida, provocando em alguns casos o desespero destes e também dado que há outras soluções como a procura de ~~ajuda~~ ^{ajuda}.
~~Necessidade~~ Em “os Maias” de Eça de Queirós, Pedro da Maia suicidou-se ~~por~~ ^{devido} causa da dor que sentia ao saber que Maria Monforte tinha fugido com Tancredo e a sua filha Maria Eduarda ~~de~~ ^{dos} da Maia, deixando assim o seu filho (Carlos Eduardo da Maia) ~~sem~~ ^{aos} seu pai Afonso da Maia, tendo este a responsabilidade de o educar.
 Porém, as pessoas cometem o suicídio num ato de desespero, como é o exemplo de Nelson um jovem de 15 anos que se suicidou por ter sido deixado em roupa interior no recreio da escola, conforme relato o jornal de notícias (visualizado no dia 27 de Março).
 Concluindo o suicídio não deve ser consumado, dado que provoca dor nos entes queridos e porque a pessoa pode recorrer a ajuda médica.

Figura 19 – Quarta produção textual do Aluno H

O aluno H (Figura 20, páginas 71 e 72) é um aluno que apresentou desde sempre várias dificuldades em todos os níveis avaliados, mas, mesmo assim, conseguiu melhorar bastante, passando de uma avaliação quantitativa de 7 em 20 valores na primeira atividade, para 14,3 na quarta atividade. No entanto, necessita, ainda, de trabalhar alguns aspetos na sua escrita argumentativa, como a pesquisa de informação, que a maioria da turma não realiza, a sua capacidade de argumentar, de encadear e organizar as ideias que, apesar de terem melhorado, ainda não estão perfeitas. Além disso, este aluno deve utilizar e adequar melhor os seus argumentos e os seus exemplos e enriquecer, ainda mais, os seus textos com conectores argumentativos.

a) Planifica o teu texto argumentativo, de acordo com a estrutura do mesmo, como aprendeste anteriormente. *

Tema: O suicídio.

Tese: O suicídio é ilegítimo. De quem é a vida afinal?

Argumento: O suicídio não traz nada de volta, logo não leva a lado nenhum.

Exemplo: No caso de os Párias, Maria Roubante, Jose / trai Pedro da tã e suicida-se pelo medo, mas não a traz de volta, não lhe dá nada.

Contra-argumento: Acabam com o sofrimento.

b) Com base na planificação que elaboraste, escreve o teu texto argumentativo, entre 80 a 120 palavras, utilizando, no mínimo, seis conectores argumentativos.

Suicídio

O suicídio é ilegítimo. De quem é a vida afinal?

O suicídio não traz nada de volta, mesmo leva a lado nenhum. Por exemplo, na obra "Os párias", Maria Roubante trai e foge de Pedro da tã e suicida-se porque não aguentou com a sua perda e não trouxe nada de volta, logo o suicídio não leva a lado nenhum.

No entanto, acaba com o seu sofrimento, visto que já não aguentava mais com a perda dos seus filhos da sua vida, que o deixaram só.

Em suma, apesar de acabar com o sofrimento não devemos acabar com o que é nosso, a vida, que não podemos, que ninguém se interfere nela.

Em suma, e perante os resultados das quatro atividades realizadas, predomina a necessidade de trabalhar e conseqüentemente de melhorar o aspeto da pesquisa de informação e da sua utilização pelos alunos nos seus textos, assim como a tomada de consciência pelos mesmos da sua importância e até essencialidade nas produções escritas de carácter argumentativo.

Atividade 4

	Respeita o tema	Cumpra a estrutura do texto argumentativo	Tese bem definida	Eficaz utilização dos argumentos	Bom adequação dos exemplos	Sabe contra-argumentar	Pesquisa de informação pertinente	Tem como base a planificação	Bom encadeamento de ideias	Bom utilização da informação pesquisada	Capacidade de argumentar	Uso de conectores argumentativos	Erros	Avaliação quantitativa
	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	20
Aluno A	1	1	1,5	2	2	1	1	1	2	1,5	2	2	0,8	18,8
Aluno H	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1,5	1	0,5	18
Aluno T	1	1	2	1,5	1,5	1	0	1	1,5	0	1,5	1,5	0,8	14,3

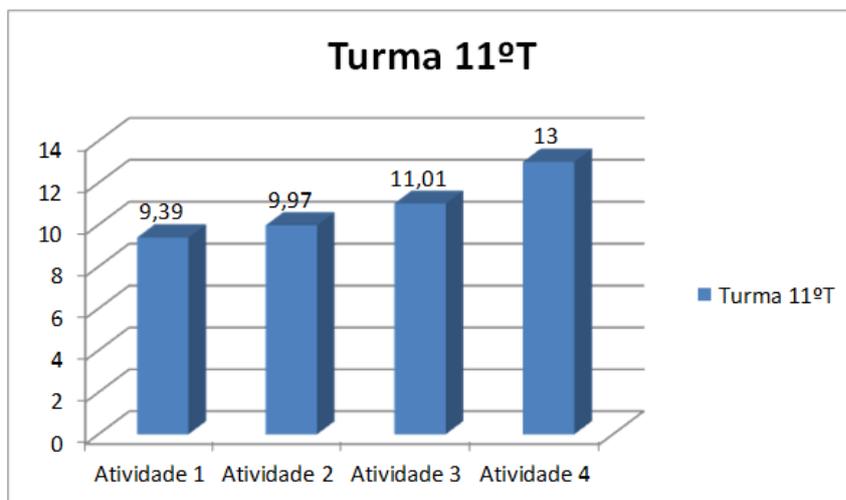
Figura 21 – Tabela dos resultados da quarta produção textual dos alunos A, H e T

1.1. A evolução dos alunos ao longo da realização das quatro atividades e análise de dados

Ao longo do presente ano letivo, os alunos realizaram várias atividades de produção escrita, sendo que comigo foram desenvolvidas quatro atividades, três de planificação e quatro de textualização, com a professora estagiária Celeste Ferreira três produções textuais e uma com a professora Teresa Lopes. Durante o ano letivo, os alunos realizaram oito atividades de produção escrita, excluindo os testes de avaliação.

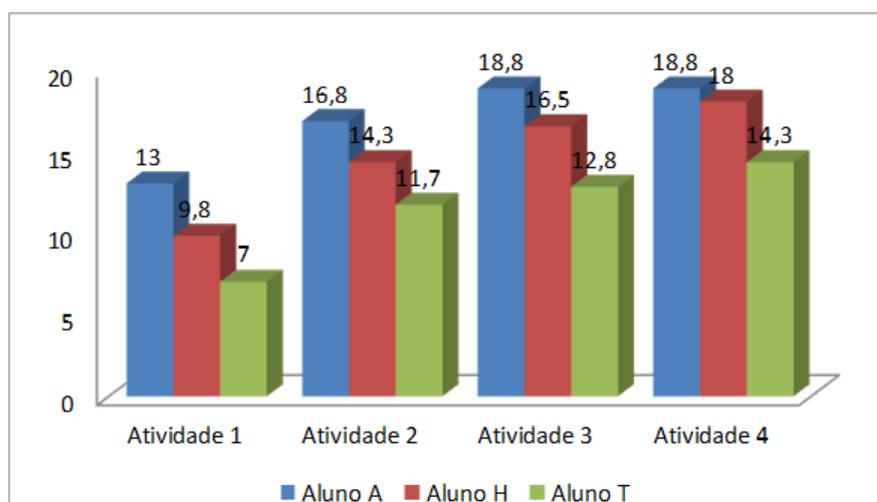
Durante a realização destas quatro atividades, pode-se concluir que a turma demonstrou uma enorme evolução nas suas avaliações quantitativas, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1



Relativamente aos três alunos A, H e T, demonstraram ter evoluído a um ritmo constante e gradativo, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2



No final do ano letivo, especificamente na última aula de Português foi realizado um questionário

principal conhecer a percepção dos alunos em relação ao trabalho realizado com a escrita, não tendo, necessariamente, de corresponder ao trabalho efectivamente desenvolvido em anos anteriores.

Gráfico 3- resposta à questão “Excluindo os testes de avaliação, com que frequência realizaste atividades de escrita em sala de aula no 11ºano?”

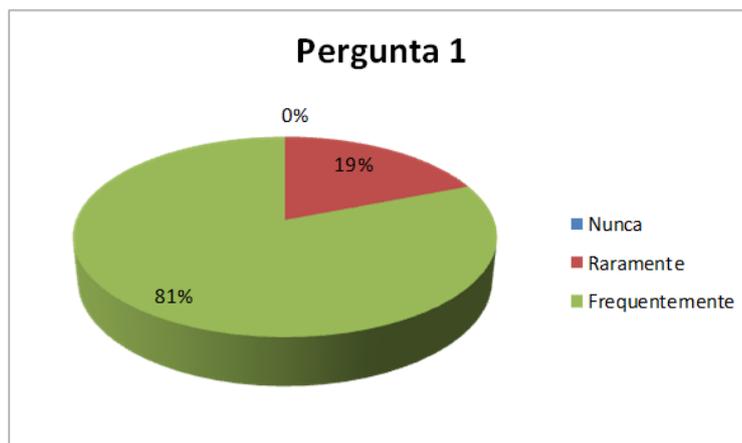


Gráfico 4 – resposta à questão “Se respondeste à terceira hipótese, com que frequência?”

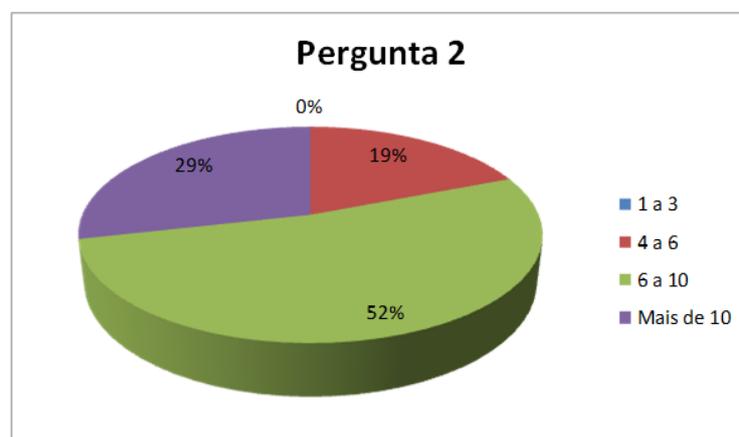


Gráfico 5 – resposta à questão “O trabalho de escrita realizado em anos anteriores permitiu uma evolução significativa da tua competência escrita?”

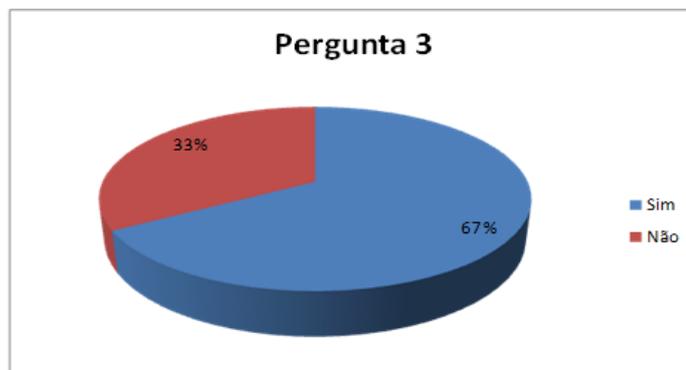


Gráfico 6 – resposta à questão “Em anos anteriores trabalhaste a escrita na sua dimensão processual (planificação, textualização e revisão?”



Gráfico 7: resposta à questão “Indica a fase em que sentiste mais dificuldades”



Gráfico 8 – resposta à questão “Consideras que a etapa da planificação é importante para a textualização?”



Gráfico 9 – resposta à questão “Tinhas por hábito planificar os teus textos antes de os escrever?”



Gráfico 10 – resposta à questão “Se respondeste *sim* à questão anterior, refere o principal motivo”

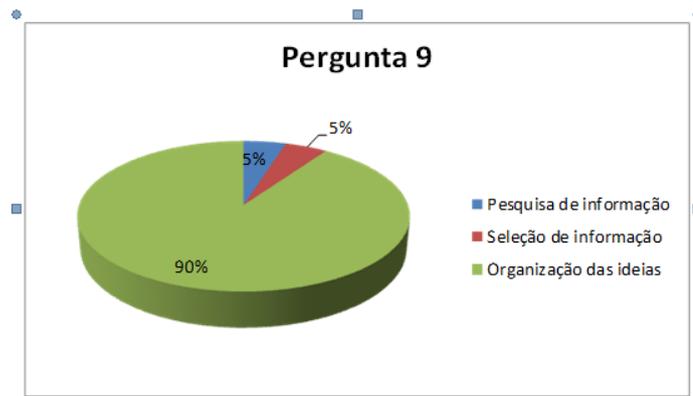


Gráfico 11 – resposta à questão “O desenvolvimento de atividades de expressão escrita com o texto argumentativo permitiu-te conhecer a estrutura desta tipologia textual?”



Gráfico 12 – resposta à questão “O trabalho de escrita que desenvolvemos ao longo deste ano letivo foi”

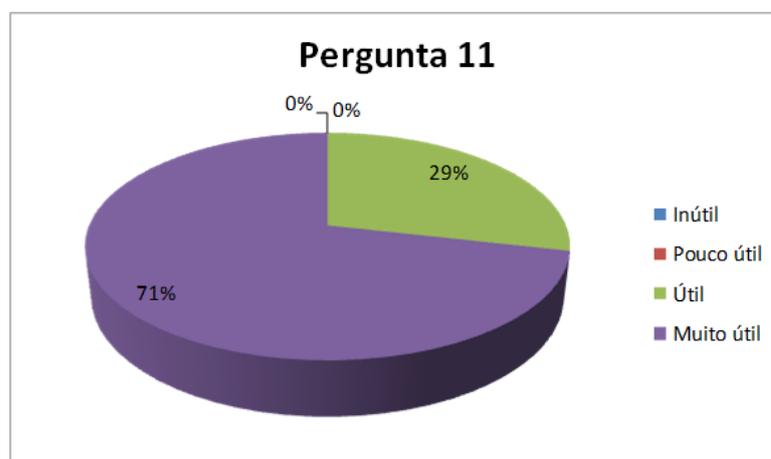


Gráfico 13 – resposta à questão “O trabalho de escrita realizado ao longo deste ano letivo permitiu uma evolução significativa desta competência?”



Analisando os gráficos apresentados, é possível observar que os alunos praticaram a escrita em anos anteriores, facto que lhes permitiu evoluir nesta competência. No entanto, a mesma não foi trabalhada tendo em conta a sua dimensão processual, o que foi bastante notório ao longo do ano letivo, o que se repercute nas dificuldades apontadas e registadas pelos alunos na fase da textualização.

É interessante que os alunos não tenham reagido nem à insistência nem ao ritmo que a planificação exige, reconhecendo, em absoluto, as suas vantagens. A reconhecida

utilidade é, também, uma percepção gratificante e, de novo, está em sintonia com a evolução descrita: quantitativamente, na média da turma, que passou de 9,39 valores em 20 para 13 valores.

2. Atividades realizadas nas aulas de Espanhol

Atividade 1

A primeira atividade de produção escrita realizada nas aulas de Espanhol ELE, nível A2, com as turmas 11^oT e 11^oR ocorreu no 1^o período e consistiu na elaboração de um texto inserido no estudo da família.

No início da aula foi distribuída aos alunos a ficha de atividades (Anexo 18, página 140). A aula iniciou com uma atividade de prática e consolidação de conteúdos gramaticais, como o uso do Pretérito Perfeito do Indicativo e do Pretérito Indefinido, necessários para a produção textual, seguindo-se uma atividade de caracterização psicológica de personagens presentes na questão, que iria contextualizar o texto presente na questão seguinte. Os alunos realizaram uma atividade de leitura e compreensão escrita, possuindo as principais ferramentas para a produção textual, escreveram um texto sobre a definição do caráter de uma pessoa de acordo com a sua ordem de nascimento e o seu ponto de vista acerca das características atribuídas a cada um dos irmãos.

Ao longo da tarefa, os alunos manifestaram imensas dificuldades ao nível da organização do texto, nomeadamente o que escrever e a ordem segundo a qual deviam enumerar os seus pontos de vista. Também demonstraram possuir dificuldades a nível linguístico, pois consultaram o dicionário regularmente e realizaram imensas perguntas de vocabulário.

A tabela (Anexo 19, página 143) revela que os alunos obtiveram, no geral, resultados positivos. Os alunos revelaram dificuldades na organização das ideias, pois não encadearam o seu raciocínio, através do uso de conectores discursivos, repetindo-se algumas vezes e não usaram um fio condutor que lhes permitiria obter um texto organizado e bem construído. Relativamente ao domínio linguístico e aos erros

ortográficos concluiu-se que os alunos ainda não apreenderam algumas construções gramaticais, nomeadamente flexões verbais.

É importante salientar que existem vários alunos com resultados elevados e, conseqüentemente, com produções textuais bastante positivas. Uma vez que não me é possível analisar individualmente todos os alunos cujos resultados se encontram num patamar elevado, optei pelo aluno E, que demonstrou uma evolução constante e que participou em todas as atividades propostas.

O aluno E (Figura 22) domina os conhecimentos sobre o tema do texto, comete poucos erros ortográficos, pelo que o seu domínio linguístico é muito abrangente. Este aluno apenas necessita de organizar melhor o seu texto, usando, para isso, conectores discursivos que favoreçam a coesão textual.

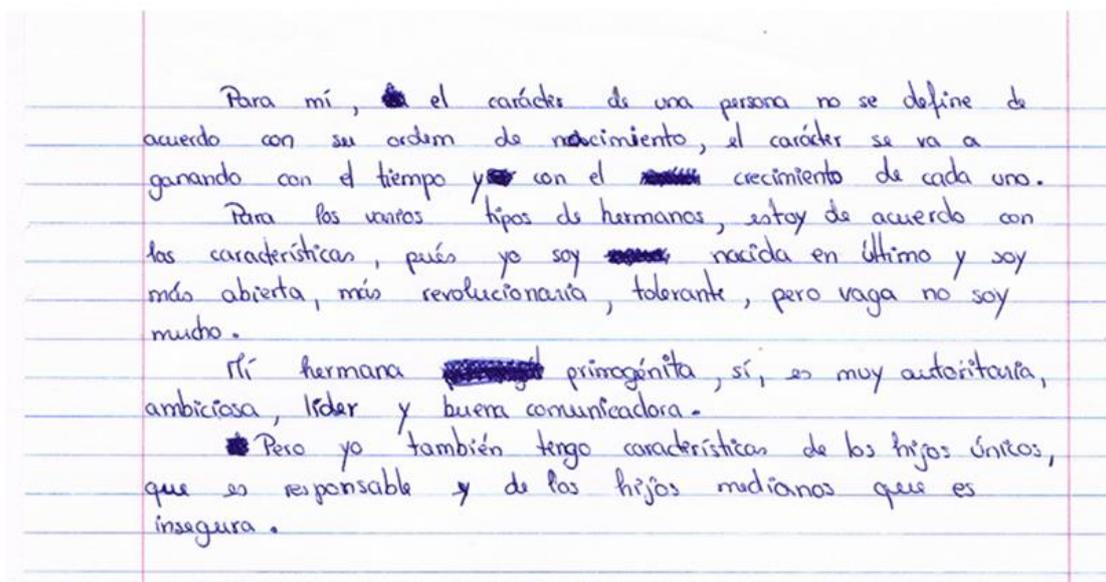
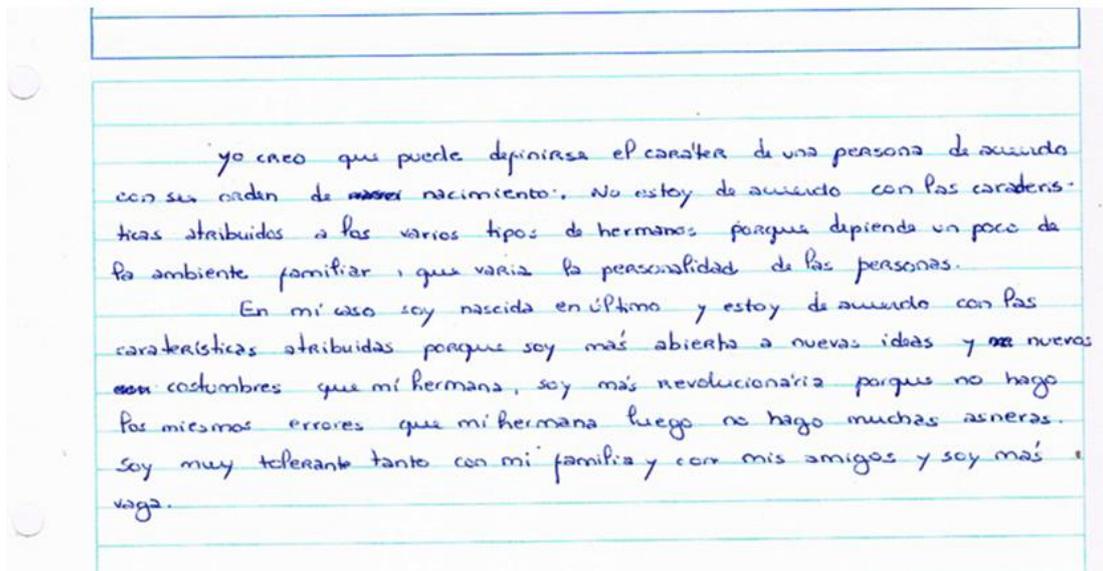


Figura 22 – Teste de controlo do Aluno E

O aluno A, como mostra o seu texto (Figura 23, página 82) é muito semelhante ao aluno E, apenas diferindo no domínio linguístico, pois este aluno comete erros de carácter mais básico, escrevendo algumas palavras em português, como “caráter” e outras que não existem e que surgem devido a uma junção da língua materna com o Espanhol, como “depiende” e “asneras”. Tal como o aluno E, este aluno deve apostar no

uso de conectores discursivos, que favorecerão a organização e coesão da sua produção textual.

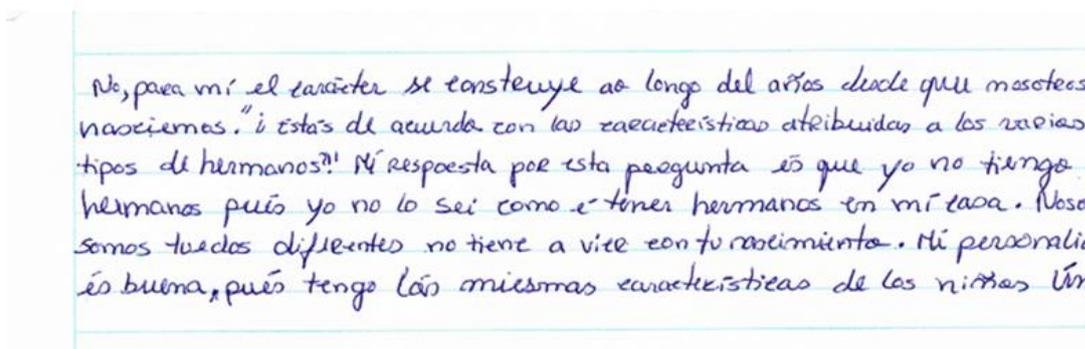


yo creo que puede definirse el carácter de una persona de acuerdo con su orden de ~~mas~~ nacimiento. No estoy de acuerdo con las características atribuidas a los varios tipos de hermanos porque depende un poco de la ambiente familiar, que varía la personalidad de las personas.

En mi caso soy nacida en último y estoy de acuerdo con las características atribuidas porque soy más abierta a nuevas ideas y ~~me~~ nuevas ~~son~~ costumbres que mi hermana, soy más revolucionaria porque no hago los mismos errores que mi hermana luego no hago muchas asneras. Soy muy tolerante tanto con mi familia y con mis amigos y soy más vaga.

Figura 23 – Teste de controle do Aluno A

O aluno I (Figura 24, página 82) necessita praticar a língua espanhola, pois comete erros básicos, chegando a escrever em português, como “sei”, “é” e “longo”, fazendo junções das duas línguas que não estão corretas, como “respoesta”, “nasciemos”, tiene a vier”, “tuedos”, entre outras. Também precisa de organizar melhor o seu texto, usando conectores discursivos que o completem.



No, para mí el carácter se constituye a lo largo del años desde que ~~mas~~ nasciemos. ¿está de acuerdo con las características atribuidas a los varios tipos de hermanos? Mi respoesta por esta pregunta es que yo no tengo hermanas pues yo no lo sei como e tener hermanos en mi casa. Nosot somos tuedos diferentes no tiene a vier con tu nacimiento. Mi personalidad es buena, pues tengo las mismas características de las niñas Um

Figura 24 – Teste de controle do Aluno I

Em suma, e como mostra a figura 25, estes três alunos precisam melhorar os aspetos onde evidenciam mais dificuldades.

Atividade 1

	Conhecimento do tema	Respeita a tipologia textual	Organização das ideias	Domínio linguístico	Coerência	Coesão/ Uso de conectores	Erros	Avaliação quantitativa
	3	3	3	2	3	3	3	20
Aluno E	3	3	2	1,5	2	1	2	14,5
Aluno A	3	3	2	1	2	1	2	14
Aluno I	2	1	1	0,5	1	0,5	0,5	6,5

Figura 25 – Tabela com os resultados do teste de controlo dos alunos E, A e I

Com estes resultados, foi necessário trabalhar, com vista a melhorar, as principais dificuldades dos alunos como a organização das ideias, apostando na planificação textual, o domínio linguístico e os erros ortográficos, organizando um maior número de atividades de compreensão oral, expressão oral e leitura e a coesão e o uso de conectores discursivos, através de atividades de revisão deste conteúdo, para que os alunos conheçam os conectores, principalmente os adequados ao seu nível, e os utilizem, de forma correta, nos seus textos.

Atividade 2

A segunda atividade de produção escrita teve lugar no 2º período e consistiu na escrita de um texto no qual os alunos tinham de descrever a melhor festa à qual foram ou que realizaram. No início da aula foi distribuída aos alunos a ficha de atividades que serviu de base à respetiva aula (Anexo 20, página 144), a qual permitiu que os alunos desenvolvessem a compreensão oral, através da audição de uma canção, cujo objetivo era, à medida que iam ouvindo a música, completar os espaços da canção com as palavras que faltavam e que constavam num balão junto à letra. Também se realizou uma atividade de “chuva de ideias” no quadro, para desenvolver a expressão oral dos alunos e para que aprendessem mais vocabulário relacionado com o tema.

Uma vez que lhes tinha sido distribuída uma ficha informativa com vários conectores discursivos em aulas anteriores pela colega estagiária, nesta aula e para que os alunos relembassem e, posteriormente usassem os conectores nos seus textos, a mesma foi relida e explicada (Anexo 21, página 148). Deste modo, possuíam as ferramentas necessárias à atividade de produção escrita que se seguia.

É de salientar que antes da realização desta atividade foi transmitida aos alunos a importância da etapa da planificação antes de uma produção textual de qualquer tipologia, assim como a revelação de diversas formas de planificar um texto.

Na etapa da planificação, os alunos apenas tinham de responder às perguntas que lhes eram colocadas, para que utilizassem, posteriormente, na fase da textualização, as suas respostas. Ao longo da atividade, os alunos não manifestaram grandes dificuldades, apenas foi necessário reforçar e relembrar o uso de conectores discursivos, uma vez que a maioria não estava habituada a utilizá-los.

Na tabela preenchida (Anexo 22, página 149) é possível observar que os alunos obtiveram resultados bastante positivos e que existiu uma evolução no seu desempenho.

Os alunos revelaram dificuldades ao nível do domínio linguístico, ao nível da coesão e do uso de conectores discursivos que, mesmo registando uma evolução, são parâmetros que necessitam ser trabalhados. Houve uma melhoria significativa na organização das ideias, assim como na coerência dos próprios textos, devido à atividade de planificação textual, que lhes permitiu estruturar as ideias e apresentá-las de forma encadeada e fluida.

O aluno E (Figura 26, página 85) é um aluno que comete poucos erros e, apesar de ter usado alguns conectores discursivos ao longo do seu texto, como “Primero”, “Segundo”, “A continuación”, “Pero” e “Por todo esto”, necessita diversificá-los, pois recorre frequentemente aos mesmos conectores.

- b) ¿De qué **fiesta** se trata? Fiesta de cumpleaños
- c) ¿Cuándo ocurrió esa **fiesta**? Hace mucho tiempo, tenía 5 años.
- d) ¿Fuiste el **invitado** o el que invitó? Fue el invitado
- e) ¿En qué **sitio** ocurrió la fiesta? En la casa de una amiga
- f) ¿Conociste a **gente** nueva?
¿Quién? Sí, amigas de esa mi amiga.
- g) ¿Estabas **feliz** por estar en esa fiesta? ¿Cuál era tu estado de espíritu?
Sí, estaba mucho feliz, me divertí muchísimo.
- h) ¿Qué tipo de música y de **canciones** escuchaste en esa fiesta? ya no me recuerdo, pero eres música muy animada.
- i) ¿Qué comiste y bebiste? ¿Había **tarta**?
Había tarta, muchos dulces y bebí bebidas.
- j) ¿Te acuerdas de alguna **broma** o de **juguets** que hicieron?
No.
- k) ¿Recibiste u ofreciste algún regalo? ¿Cuál?
Recibí y ofrecí regalos.
- l) ¿Te ha gustado la fiesta? Sí, mucho.

3. ¡Ya tienes tu planificación! ¡Ahora es mucho más fácil escribir el texto! Usando la planificación que has hecho, escribe un texto de 80 a 100 palabras, en el que uses por lo menos cuatro conectores.

La mejor fiesta

La fiesta que se trata fue una fiesta de cumpleaños. Primero fue ~~1~~ cuando tenía cinco años, hace mucho tiempo, once años. Fue el invitado. Segundo la fiesta se ha realizado en casa de ~~1~~ Bestaiz, una amiga. En la fiesta hice algunos amigos, pero con el pasar de los años dejamos de hablar. A continuación, me divertí mucho en esa fiesta, estaba mucho feliz. ya no me recuerdo, pero las músicas que pasaron en la fiesta eran animadas. La parte de la comida fue la mejor, comí muchos dulces y comí tarta. Hicimos juguetes pero no me acuerdo cuales y recibí y ofrecí regalos. Por todo ello me ha gustado la fiesta y si volviese atrás iría de nuevo.

Figura 26 – Segunda produção textual do Aluno E

O aluno A (Figura 27, páginas 86 e 87) usa frequentemente conectores discursivos, como “Primero”, “Porque”, “Entonces”, “Después” e “En suma”, apenas, como o aluno E, necessita diversificá-los.

b) ¿De qué **fiesta** se trata? cumpleaños

c) ¿Cuándo ocurrió esa **fiesta**? 17/07/2013

d) ¿Fuiste el **invitado** o el que invitó? invitado

e) ¿En qué **sitio** ocurrió la fiesta? restaurante

f) ¿Conociste a **gente** nueva?
¿Quién? No

g) ¿Estabas **feliz** por estar en esa fiesta? ¿Cuál era tu estado de espíritu?
Muy feliz

h) ¿Qué tipo de música y de **canciones** escuchaste en esa fiesta? brasileñas y infantiles

i) ¿Qué comiste y bebiste? ¿Había **tarta**?
comida, dulce, pastas y tarta

j) ¿Te acuerdas de alguna **broma** o de **juguets** que hicieron?
No

k) ¿Recibiste u ofreciste algún regalo? ¿Cuál?
apreci un regalo ; porque de diversión pesseão

l) ¿Te ha gustado la fiesta? Mucho

3. ¡Ya tienes tu planificación! ¡Ahora es mucho más fácil escribir el texto! Usando la planificación que has hecho, escribe un texto de 80 a 100 palabras, en el que uses por lo menos cuatro conectores.

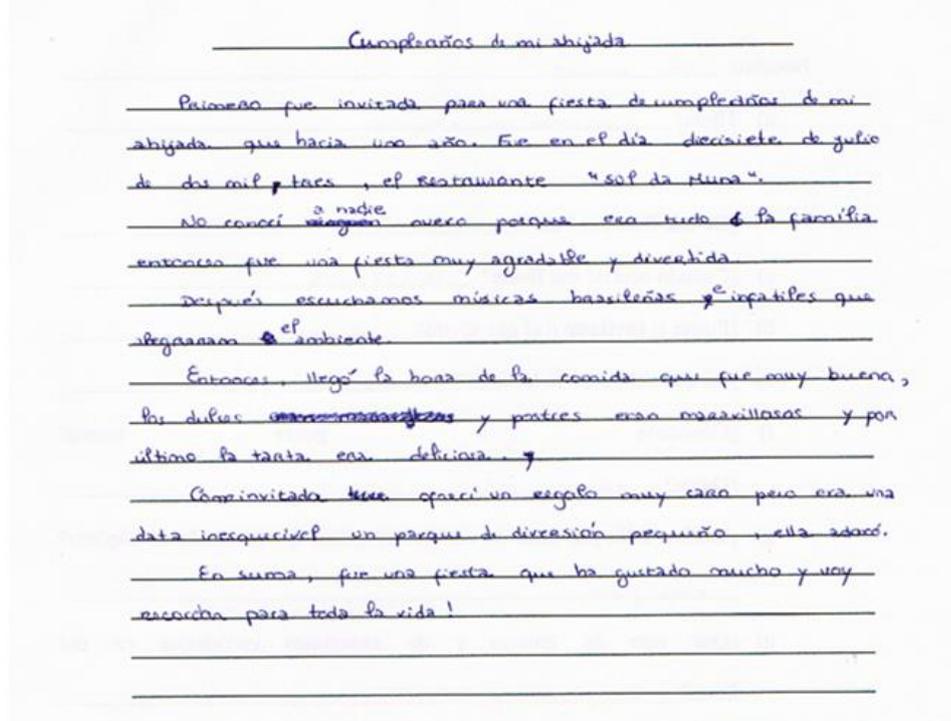


Figura 27 – Segunda produção textual do Aluno A

Já o aluno I, apesar de ter registado uma evolução significativa (Figura 28, página 88), apresenta dificuldades ao nível da organização das ideias, pois a sua exposição é um pouco confusa, não revelando fluidez nem naturalidade. É um aluno que comete erros ortográficos básicos e que escreve palavras na sua língua materna ou faz uma mistura das duas línguas, como “própria”, “ningém”, “yo e mis amigos”, “hacido”, “estava”, entre outras.

- a) Título: Fiesta de cumpleaños de mi mejor amiga.
- b) ¿De qué **fiesta** se trata? Fiesta de cumpleaños.
- c) ¿Cuándo ocurrió esa **fiesta**? dos de enero.
- d) ¿Fuiste el **invitado** o el que invitó? Fue ella que invitó.
- e) ¿En qué **sitio** ocurrió la fiesta? En la casa de ella.
- f) ¿Conociste a gente nueva?
¿Quién? No conocí a nadie.
- g) ¿Estabas **feliz** por estar en esa fiesta? ¿Cuál era tu estado de espíritu?
Si estaba feliz, mi estado de espíritu era muy feliz.
- h) ¿Qué tipo de música y de **canciones** escuchaste en esa fiesta?
Música (canciones) americana e lo tipo era pop.
- i) ¿Qué comiste y bebiste? ¿Había **tarta**?
comi pizza, pollo y papas fritas y bebí ICE TEA.
- j) ¿Te acuerdas de alguna **broma** o de **juguetes** que hicieron?
No.
- k) ¿Recibiste u ofreciste algún regalo? ¿Cuál?
Si le ofrecí un regalo que fuera un collar.
- l) ¿Te ha gustado la fiesta? Mucha.

3. ¡Ya tienes tu planificación! ¡Ahora es mucho más fácil escribir el texto! Usando la planificación que has hecho, escribe un texto de 80 a 100 palabras, en el que uses por lo menos cuatro conectores.

Fiesta de cumpleaños de mi mejor amiga.

Primero esta fiesta de cumpleaños ~~que~~ ocurrió en dos de enero fue mi mejor amiga que a organizó, en su propia casa.

En esta fiesta yo no la conocía a nadie entonces yo e mis amigos fuimos comer una pizza, pollo, papas fritas e para beber coca cola.

Después fuimos escuchar musica/canciones para ~~en~~ escuchar (podemos podamos bailar todos y todas juntos(as)).

En segunda lugar ofrecí un regalo que ella ha gustado mucho.

Con conclusión yo ha gustado mucho de esta fiesta porque ~~bracida~~ ~~bracida~~ una ~~fiest~~ fiesta muy divertida ^{divertido} ~~para~~ ~~para~~ esa e que yo estaba feliz e mi estado de espíritu estaba contente.

Figura 28 – Segunda produção textual do Aluno I

Como mostra a Figura 29, estes três alunos registaram uma evolução nos seus resultados.

Atividade 2

	Cumpra a planificação	Conhecimento do tema	Organização das ideias	Domínio linguístico	Baseia-se na planificação	Respeita a tipologia textual	Coesão/ Uso de conectores	Coerência	Erros	Avaliação quantitativa
	1	3	3	2	1	1	3	3	3	20
Aluno E	1	3	3	1,5	1	1	2	3	2	17,5
Aluno A	1	3	3	1	1	1	2	3	2	17
Aluno I	1	2	2	1	1	1	2	2	0,5	12,5

Figura 29 – Tabela com os resultados da segunda produção textual dos alunos E, A e I

Globalmente, os alunos cometem vários erros ortográficos e os seus textos carecem de conectores discursivos que permitam que as suas produções textuais sejam ricas, completas e que tenham uma sequência e organização lógica de ideias, assim como fluidez e naturalidade.

Deste modo, é preciso melhorar as várias dificuldades dos alunos, apostando numa correção mais individualizada e reforçar o uso dos conectores discursivos.

Atividade 3

A terceira atividade de escrita ocorreu no 2º período, sendo que os alunos tinham de planificar e escrever um texto, que lhes permitiu refletir sobre a importância da disciplina de Espanhol na sua vida presente e no seu futuro, assim como os motivos que os levou a optar por esta língua.

No início da aula foi distribuída aos alunos a ficha de atividades que serviu como base à respetiva aula (Anexo 23, página 150), que permitiu que os alunos desenvolvessem a sua compreensão auditiva através da visualização de um vídeo sobre algumas razões para aprender Espanhol, e, também, aprender conteúdos léxicos e culturais novos. As razões de aprender a língua espanhola apresentadas pelo vídeo

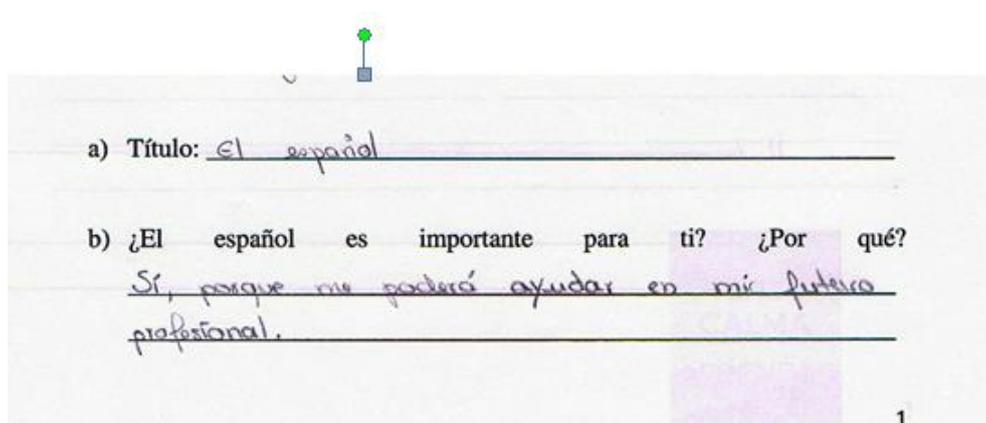
foram registadas no quadro e, de seguida, foi realizado um diálogo com os alunos sobre os motivos anteriormente escritos e outros possíveis para se estudar esta língua.

Por outro lado foi, também, realizada uma atividade que visava que os alunos compreendessem a função e a importância dos vários conectores discursivos, que se baseou na escrita no quadro de vários conectores discursivos referidos pelos alunos e na elaboração de frases onde os mesmos estivessem presentes.

Procurei acompanhar individualmente todas as produções textuais, lembrando, sempre que possível, o uso dos conectores discursivos.

Nos trabalhos apresentados, a maioria dos alunos não obteve a classificação máxima no parâmetro relativo ao cumprimento da planificação, pois não completou esta etapa com as suas próprias perguntas, limitando-se a responder às já existentes. Revelaram, no geral, dificuldades ao nível dos erros e do domínio linguístico, apesar de terem registado uma evolução nestes parâmetros. Evoluíram, também, significativamente na organização das ideias, na coerência textual e no uso de conectores discursivos, o que me permite concluir que a atividade realizada no início da aula com os mesmos e o acompanhamento individualizado foi benéfico. Como é natural, devido ao nível de domínio da língua em que se encontram, os alunos cometeram bastantes erros ortográficos, que, apenas com a exercitação e a prática da língua é que poderão ser combatidos.

O aluno E (Figura 30, páginas 90 e 91) evoluiu, comparativamente às duas produções textuais anteriores, nos parâmetros da organização das ideias, da coerência e do uso de conectores, onde obteve a classificação máxima. Este aluno foi penalizado apenas nos parâmetros linguísticos, apesar de cometer pouquíssimos erros. É um aluno empenhado, participativo e bom conhecedor da sua língua meta.



ENTRAM EN LA APLICACIÓN

c) ¿Por qué elegiste el idioma español como tu lengua extranjera?
 Porque es una lengua más fácil y porque me sube la media.

d) ¿Crees que vas a necesitar de este idioma en tu futuro? ¿En qué?
 Por supuesto. Sí, yo prefiero estudiar fuera es una buena solución, puedo necesitar de ella para mi trabajo.

e) Una vez que estudias español hace dos años, ¿te gusta este idioma? ¿Por qué?
 Me gusta, este idioma pues se entiende bien lo que los españoles dicen y me gusta la pronunciación.

f) ¿Qué es lo que más te gusta en este idioma? ¿Y lo que menos te gusta?
 No tengo preferencias acerca de aquello que más me gusta, pero no me gusta aprender los tiempos verbales.

g) ¿Qué es lo más fácil de aprender en español? ¿Y lo más difícil?
 Lo más fácil de aprender en español es el vocabulario, lo más difícil, como antes referí son los tiempos verbales.

h) ¿Cuál es tu palabra preferida del español? No tengo.

i) ¿_____?

j) ¿_____?

3. ¡Ya tienes tu planificación! ¡Ahora es mucho más fácil escribir el texto! Usando la planificación que has hecho, escribe un texto de 80 a 100 palabras, en el que uses por lo menos seis conectores.

El español

Primera, el español es importante para mí porque me podrá ayudar en mi futuro profesional. Elige el idioma español como mi lengua extranjera porque es una lengua más fácil de aprender y entender y porque me ayuda a subir la media.

A continuación yo puedo necesitar de este idioma porque puedo preferir estudiar fuera y es una buena solución, puedo necesitar de ella para mi trabajo.

Después, a mí me gusta este idioma pues se entiende bien lo que los españoles dicen y me gusta la pronunciación.

No tengo preferencias acerca de aquello que más me gusta, pero no me gusta aprender los tiempos verbales.

En suma, lo más fácil de aprender en el español es el vocabulario, lo más difícil, como antes referí, son los tiempos verbales.

Figura 30 – Terceira produção textual do Aluno E

O aluno A (Figura 31, páginas 92 e 93), apesar de ser muito semelhante ao aluno E no que diz respeito à organização das ideias, à coerência textual e ao uso de conectores discursivos, distingue-se no parâmetro linguístico que detém, pois comete alguns erros básicos, como “por que”, “mí viaja de sueño”, “lo vocabulário” e “arrepiedo”. No entanto, usa conectores discursivos variados, assim como o aluno E, tais como “Primero”, “Porque”, “Por eso”, “Como”, “Por otro lado”, “Después”, “Entonces”, “A continuación” e “En suma”. Ambos possuem textos ricos, coerentes e bastante organizados.

a) Título: La importancia del español para mí vida

b) ¿El español es importante para ti? ¿Por qué?

Sí, el español es importante para mí por que es la lengua que más me ayuda en la interacción con otras personas en España.

1

c) ¿Por qué elegiste el idioma español como tu lengua extranjera?

Elegí el idioma español como mi lengua extranjera por que mi viaje de sueño es a Buenos Aires donde la lengua oficial es la española.

d) ¿Crees que vas a necesitar de este idioma en tu futuro? ¿En qué?

Sí, porque como quiero mostrar mi trabajo internacionalmente necesito de saber un poco de todas las lenguas.

e) Una vez que estudias español hace dos años, ¿te gusta este idioma? ¿Por qué?

Sí me gusta este idioma una vez que me tengo salido muy bien y mi tengo interesado por la facilidad de la lengua.

f) ¿Qué es lo que más te gusta en este idioma? ¿Y lo que menos te gusta?

Lo que más me gusta en este idioma es la facilidad de la pronuncia y comprensión. No tengo nada que no me gusta.

g) ¿Qué es lo más fácil de aprender en español? ¿Y lo más difícil?

Lo más fácil de aprender en español es lo vocabulário por que es muy parecido con portugués y lo más difícil son los verbos por que existe una confusión con la lengua materna.

h) ¿Cuál es tu palabra preferida del español? No tengo es muy parecido con portugués.

3. ¡Ya tienes tu planificación! ¡Ahora es mucho más fácil escribir el texto! Usando la planificación que has hecho, escribe un texto de 80 a 100 palabras, en el que uses por lo menos seis conectores.

La importancia del español para mi vida

Primero, el español es importante para mí por que es la lengua que más me ayuda en la interacción con otras personas en España. Por eso, elegí el idioma español como mi lengua extranjera porque mi viaje de sueto es a Buenos Aires donde la lengua oficial es la española.

Por otro lado, como quisiera mostrar mi trabajo internacionalmente necesito de saber un poco de todas las lenguas. Después me gusta este idioma una vez que me tengo salida muy bien y mi tengo interesado por la facilidad de la lengua. Lo que más me gusta en este idioma es la facilidad de la pronunciación y comprensión. Entonces, no tengo nada que no me gusta.

A continuación, lo más fácil de aprender en español es la vocabulario por que es muy parecido con portugués y lo más difícil son las verbos por que existe una confusión con la lengua materna. No tengo ninguna palabra prefusión del español por que es muy parecido con portugués.

En suma, el español es una lengua que me gusta mucho y no me arrepiento de que aprenda esta lengua!

Figura 31 – Terceira produção textual do Aluno A

O aluno I (Figura 32, páginas 93, 94 e 95) registou uma evolução muito significativa, especificamente nos parâmetros da organização das ideias e da coerência, o que me permite concluir que a etapa da planificação contribuiu para o encadeamento de ideias. Apesar deste aluno usar alguns conectores discursivos, como “Primero”, “Porque”, “Entonces”, “Por un lado”, “Después” e “En conclusión”, não os diversifica e, além disso, comete alguns erros ortográficos. Para melhorar estes parâmetros, o aluno I precisa de treinar e usar a língua espanhola frequentemente, na sua vertente oral e escrita.

a) Título: la lengua española.

b) ¿El español es importante para ti? ¿Por qué?
Español es importante para mí por que se yo se el hablar con una persona española yo ^aintiendo mejor.

1

c) ¿Por qué elegiste el idioma español como tu lengua extranjera?

Porque es una lengua muy interesante y divertida.

d) ¿Crees que vas a necesitar de este idioma en tu futuro? ¿En qué?

Yo no voy a necesitar de este idioma en mi futura.

e) Una vez que estudias español hace dos años, ¿te gusta este idioma? ¿Por qué?

Me gusta este idioma porque es una lengua más fácil.

f) ¿Qué es lo que más te gusta en este idioma? ¿Y lo que menos te gusta?

Lo que me gusta más en este idioma son las noticias, las películas y lo que aprendo me gusta es la gramática y las textas que hacemos en la clase.

g) ¿Qué es lo más fácil de aprender en español? ¿Y lo más difícil?

Lo más fácil de aprender en español es para mí la vocabularia y lo más difícil los verbos.

h) ¿Cuál es tu palabra preferida del español? palabrota

i) ¿Por qué has elegido esa palabra?

Porque es una palabra divertida y que me hace reír.

3. ¡Ya tienes tu planificación! ¡Ahora es mucho más fácil escribir el texto! Usando la planificación que has hecho, escribe un texto de 80 a 100 palabras, en el que uses por lo menos seis conectores.

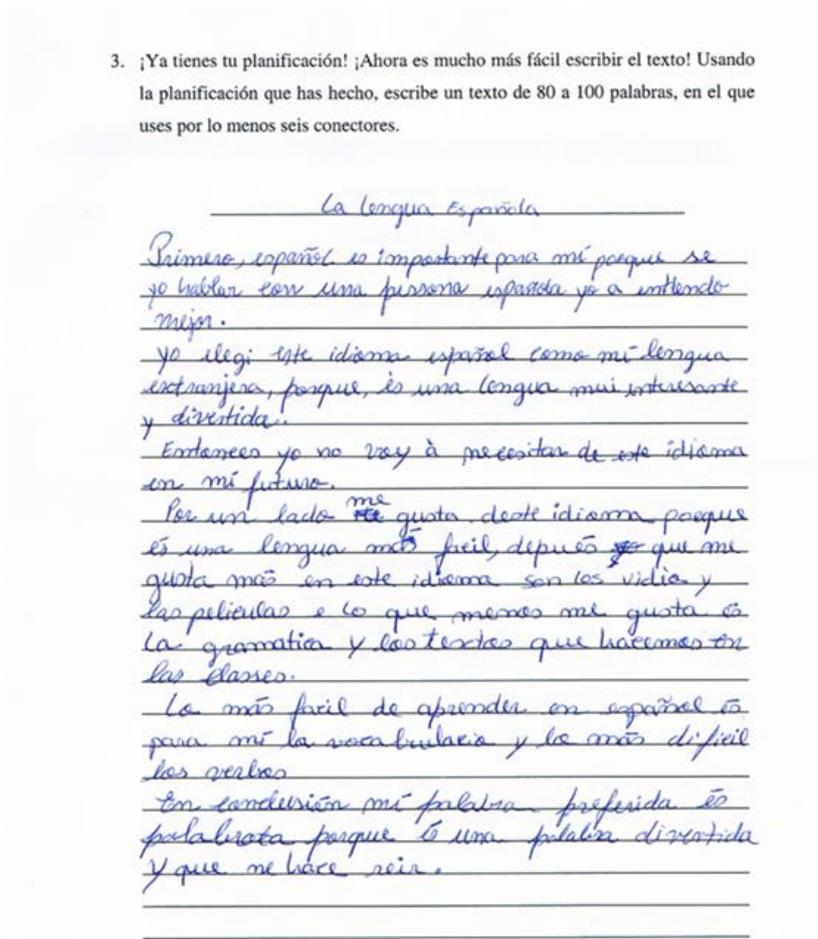


Figura 32 – Terceira produção textual do Aluno I

Como mostra a Figura 33, estes três alunos registraram uma constante evolução em todos os parâmetros.

Atividade 3

	Cumpre a planificação	Conhecimento do tema	Organização das ideias	Domínio linguístico	Baseia-se na planificação	Respeita a tipologia textual	Coesão/ Uso de conectores	Coerência	Erros	Avaliação quantitativa
	1	3	3	2	1	1	3	3	3	20
Aluno E	0,5	3	3	1,5	1	1	3	3	2	18
Aluno A	0,5	3	3	1,5	1	1	3	3	1	17
Aluno I	1	2	3	1	1	1	2	3	0,5	14,5

Figura 33 – Tabela com os resultados da terceira produção textual dos alunos E, A e I

Na próxima atividade é necessário apostar na diminuição dos erros ortográficos dos alunos, criando um acompanhamento, sempre que possível, mais individualizado, levando-os a identificar os seus erros e a chegar à forma correta. É importante referir que este trabalho com a vertente dos erros dos alunos tem vindo a ser feito pela minha colega estagiária Celeste Ferreira, que os leva a identificar os seus erros, usando um código de erros e a reescrever os vários textos sem qualquer erro. Este trabalho tem contribuído, também, para a diminuição dos erros cometidos pelos alunos nas suas produções textuais.

Atividade 4

A quarta atividade de escrita decorreu no 3º período, sendo que os alunos tinham de planificar e textualizar um texto, no âmbito do estudo das viagens, no qual tinham de organizar um programa turístico imaginando que um grupo de espanhóis ia visitar a cidade de Viseu.

Tal como as outras atividades, esta também estava contextualizada com diversas tarefas prévias, tais como a visualização de um vídeo, no qual um jovem catalão apresenta a sua cidade e enumera os melhores sítios da mesma, procurando convencer os visualizadores a visitar a sua cidade. Com este vídeo pretendia-se que os alunos conhecessem a cidade de Barcelona, desenvolvessem a sua compreensão auditiva e pensassem em vários motivos para convencer o grupo de espanhóis que a sua cidade era uma boa cidade para se viver ou visitar, assim como em locais emblemáticos onde pudessem levar o respetivo grupo.

No início da aula foi distribuída aos alunos a ficha de atividades que serviu de base (Anexo 25, página 154), com a qual os alunos desenvolveram a sua compreensão auditiva, como referido, e aprenderam novos conteúdos culturais e léxicos. Foi elaborada, no quadro, uma “lluvia de ideas” através da palavra “Viseu”, cuja atividade permitiu que os alunos desenvolvessem a sua expressão oral, aprendessem novo vocabulário e refletissem sobre o que iriam escrever nas suas produções textuais.

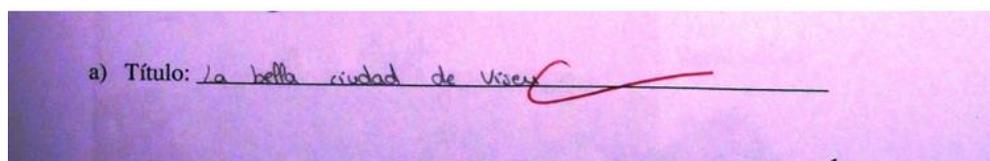
Nesta atividade, os alunos não demonstraram nenhuma dificuldade, usando apenas pontualmente o dicionário. Procurei realizar um acompanhamento individualizado, para garantir que não existiam quaisquer dúvidas e que estavam a usar

devidamente os conectores discursivos nos seus textos, para além de ajudar na correção de algum vocabulário, procurando sempre que o próprio aluno identificasse por ele mesmo o seu erro e o corrigisse, para que interiorizasse a forma correta da respetiva palavra.

A tabela preenchida (Anexo 26, página 157), permite observar uma grande evolução do desempenho dos alunos, ao nível da organização das ideias, da coerência, produzindo textos bem pensados e estruturados, como resultado de uma boa planificação. É de salientar que todos os alunos usam conectores discursivos nas suas produções textuais, apesar de, nalguns casos, os mesmos serem em número reduzido. É necessário, portanto, apostar na articulação do discurso e das ideias, realizando atividades de escrita que impliquem o uso de conectores discursivos, mas, antes disso é importante que todos os alunos entendam a sua importância e contribuição nos seus textos.

Importa mencionar que as produções textuais de planificação e textualização desta quarta atividade estão corrigidas, pois houve um lapso da minha parte, uma vez que efetuei as respetivas correções antes de digitalizar os documentos.

O aluno E (Figura 34, páginas 97 e 198) e o aluno A (Figura 35, páginas 99 e 100) possuem resultados idênticos, registando uma evolução muito semelhante ao longo do ano letivo. Deste modo, ambos demonstram conhecer muito bem o tema sobre o qual escrevem, planificam de forma organizada, esquematizando as ideias e utilizando-as nos seus textos e são muito coerentes ao longo do fluxo textual. No que concerne ao uso de conectores discursivos, inicialmente usavam-nos de forma escassa nos seus textos, sendo que, nas últimas atividades as suas produções textuais foram enriquecidas com estes elementos, pelo que atualmente os usam de forma adequada e recorrente. A única dificuldade destes alunos é ao nível dos erros e do domínio linguístico, tal como os restantes elementos da turma.



a) Título: Viaje turístico en Viena

b) Personas que vas a consultar antes de preparar tu programa:

El Presidente: dueño del establecimiento

c) Materiales que vas a entregar a tu grupo de españoles:

un mapa de la ciudad, referencia de las locales de animación y a lugares donde hay un contexto histórico

d) Sitios de interés y dónde vas a llevar los españoles:

Voy a llevar a la Plaza Vieja, el Parque de la Ciudad, Rusia, Museo Goya, Museo, Jardines, Palacio de Geta, Plaza, Fuente,

e) Punto de encuentro: Rusia

f) Programa:

Primer día (viernes):

Voy a llevar a la Plaza Vieja donde van a visitar la Catedral de San Esteban, en seguida van a comer al restaurante y van a pasear por el centro comercial. En la tarde van a visitar el Museo Goya.

Segundo día (sábado):

Van a visitar la Plaza Vieja y en seguida van a comer al restaurante donde pasarán la tarde. Por la noche van a llevar a los bares y en seguida si participan van a la disco.

Tercer día (domingo):

El último día van al Parque de la Ciudad donde pasarán la mañana y en seguida van al grandioso comercio Palacio de Geta donde comprarán recuerdos para la familia. Van al cine, juegan biling y patinan en el

g) ¿Crees que tu programa es interesante y que les va a gustar? ¿Por qué?

Creo que es muy interesante por que tiene un poco de todo y van a aprender para aprender la ciudad.

3. ¡Ya tienes tu planificación! ¡Ahora es mucho más fácil escribir el texto! Usando la planificación que has hecho, escribe un texto de 80 a 100 palabras, en el que uses por lo menos seis conectores.

Viaje turístico a la villa

El punto de encuentro será en el Bosque.

En primer lugar voy a ir a la casa de la señora y voy a visitar la casa de la señora. En seguida voy a ir al centro y voy a ir a la casa de la señora. Por la tarde voy a ir a visitar el Museo de la Villa.

En el segundo día voy a visitar la casa de la señora y en seguida voy a ir al centro de la villa. Por la noche voy a ir a la casa de la señora y en seguida voy a ir a la casa de la señora.

En el último día voy al Parque de la Villa donde voy a ir a la casa de la señora y en seguida voy al centro de la villa. Voy a ir a la casa de la señora y voy a ir a la casa de la señora. Voy a ir a la casa de la señora y voy a ir a la casa de la señora.

Esta que es muy interesante para ir a la casa de la señora y voy a ir a la casa de la señora para ir a la casa de la señora!

Figura 35 – Quarta produção textual do Aluno A

O aluno I (Figura 36, páginas 100 e 101) evoluiu imenso ao longo das várias atividades de escrita, sendo que nesta última apresenta as ideias bem organizadas e segundo uma ordem lógica, encadeadas e um texto bastante coerente. As únicas dificuldades sentidas por este aluno são ao nível da vertente linguística, assim como do uso de conectores discursivos, utilizando-os de forma escassa e com erros ortográficos, como “En primero lugar”, “Después”, “En seguida” e “Porque”.

a) Título: Tu viaje va a ser en avión

b) Personas que vas a consultar antes de preparar tu programa:
Cande Turística, el dueño del museo

c) Materiales que vas a entregar a tu grupo de españoles:
Mapa de la ciudad, Programa de toda la

d) Sitios de interés y dónde vas a llevar los españoles:
Se, Museo Casa Vasco, Fantala, Rossio (Calle deucha),
 el teatro Turístico

e) Punto de encuentro: Rossio

f) Programa:

Primer día (viernes):
En el primer día yo voy a llevar el grupo
 de españoles a la Se y al museo casa vascos.
 Paseo libre

Segundo día (sábado):
En el segundo día nosotros vamos a visitar
 el Fantala donde pueden hacer ejercicio
 físico, ver el campo de fútbol y después
 pueden dar un paseo por el parque.

Tercer día (domingo):
En el tercer día nosotros vamos a la
 Calle deucha para por la calle, después
 nosotros vamos a dar un paseo de teatro turístico
 para observar el paisaje de la ciudad.

g) ¿Crees que tu programa es interesante y que les va a gustar? ¿Por qué?
Sí porque estos son los principales
 sitios de la ciudad.

Tu mejor viaje en mi región

En primer lugar voy a consultar antes de preparar
 mi programa con Cande Turística, el dueño del museo, a
 mi grupo de españoles yo voy a entregar un mapa de
 la ciudad y el programa de toda la ciudad.

Para empezar los sitios donde yo voy a llevar mi grupo
 de españoles son a la Se, el Museo Casa Vasco, el Fantala,
 el Rossio (Calle deucha) y al teatro Turístico.

Nosotros vamos a encontrarnos con el Rossio, después
 el programa del primer día (viernes) yo voy a
 llevar los grupos a la Se y el museo casa vascos.
 Por la tarde pueden dar un paseo libre. En
 seguida el segundo día (sábado) nosotros vamos
 a visitar el Fantala donde pueden hacer ejercicio
 físico, ver el campo de fútbol y después pueden
 dar un paseo por el parque donde pueden estar
 en contacto con la naturaleza.

Para terminar el programa en el tercer día (domingo)
 nosotros vamos a la Calle deucha a visitar por
 la calle, después nosotros vamos a dar un paseo de teatro
 turístico para observar el paisaje de la ciudad.

Mi programa es interesante y lo voy a gustar porque
 de estos sitios que son los principales sitios de
 la ciudad.

Figura 36 – Quarta produção textual do Aluno I

Assim, estes três alunos evoluíram imenso em todos os parâmetros ao longo do ano letivo (Figura 37).

Atividade 4

	Cumpe a planificação	Conhecimento do tema	Organização das ideias	Domínio linguístico	Baseia-se na planificação	Respeita a tipologia textual	Correção/ Uso de conectores	Coerência	Erros	Avaliação quantitativa
	1	3	3	2	1	1	3	3	3	20
Aluno E	1	3	3	1,5	1	1	3	3	1	17,5
Aluno A	1	3	3	1,5	1	1	3	3	2	18,5
Aluno I	1	3	3	1	1	1	2	3	0,5	15,5

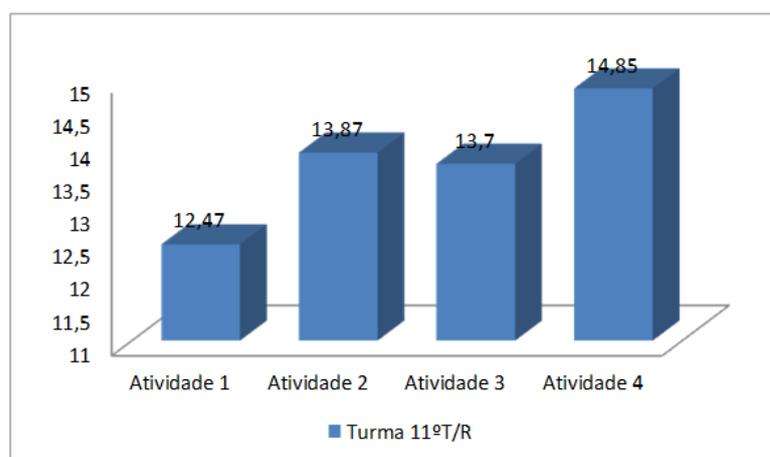
Figura 37 – Tabela com os resultados das produções textuais dos alunos E, A e I

Globalmente, a turma registou uma enorme evolução no seu desempenho ao nível das suas produções textuais, melhorando não só a sua competência escrita, especificamente no que concerne à planificação textual, nomeadamente na organização e esquematização de ideias, como a sua motivação, empenho e gosto pela expressão escrita, o que pode observar ao longo de todo este trabalho.

2.1. A evolução dos alunos ao longo da realização das quatro atividades e análise de dados

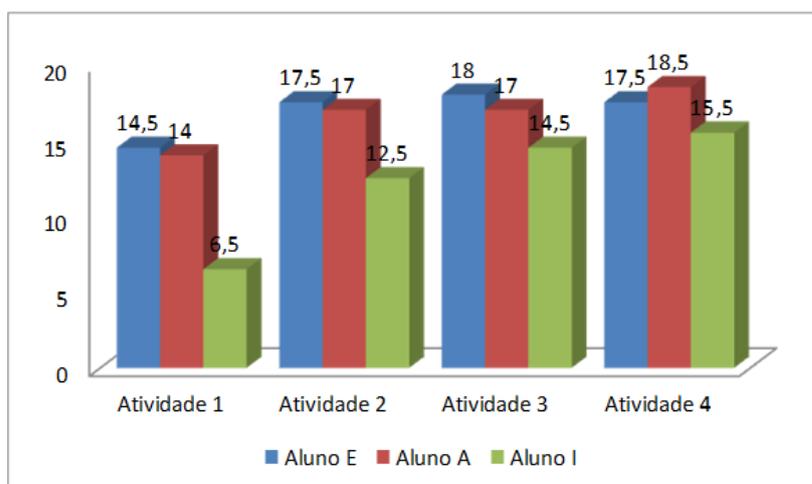
Ao longo da realização destas quatro atividades de escrita e através do Gráfico 14, pode-se concluir que a turma demonstrou uma grande evolução no seu desempenho e, conseqüentemente, nas suas avaliações quantitativas.

Gráfico 14



Relativamente aos três alunos E, A e I, sofreram uma constante e grande evolução, como mostra o gráfico 15.

Gráfico 15



No final do presente ano letivo, especificamente na última aula de Espanhol ELE, nível A2, com as turmas 11ºT e 11ºR foi realizado um questionário aos alunos com o objetivo de conhecer e descrever as suas perspetivas sobre o trabalho desenvolvido acerca da competência da escrita durante este ano letivo (Anexo 27, página 158).

Gráfico 16 – resposta à questão “Com que frequência costumavas, em anos anteriores, realizar atividades de expressão escrita em sala de aula?”

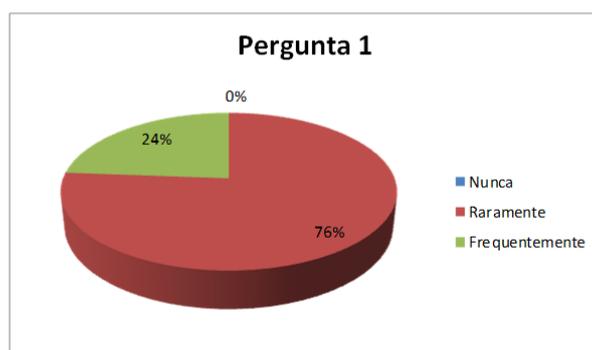


Gráfico 17 – resposta à questão “Em anos anteriores trabalhaste a escrita na sua dimensão processual (planificação, textualização e revisão)?”

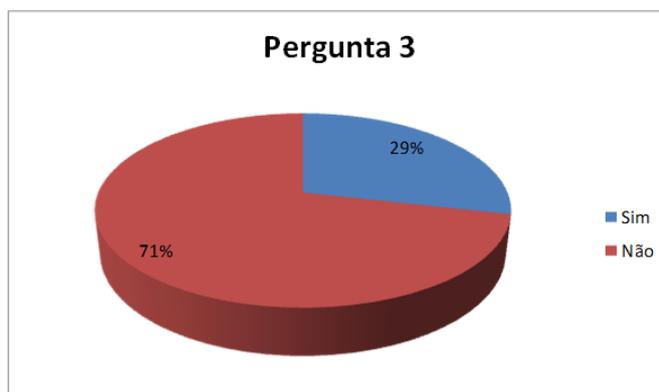


Gráfico 18 – resposta à questão “Tinhas como hábito planificar os teus textos antes de os escrever?”



Gráfico 19 – resposta à questão “Indica a fase onde sentiste mais dificuldades”

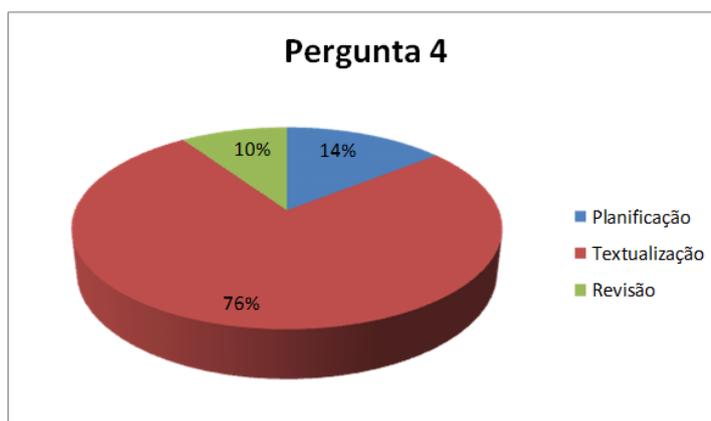


Gráfico 20 – resposta à questão “Consideras que a etapa da planificação é importante para a textualização?”



Gráfico 21 – resposta à questão “Consideras que o desenvolvimento de atividades de expressão escrita foi proveitoso para uma melhor aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira?”

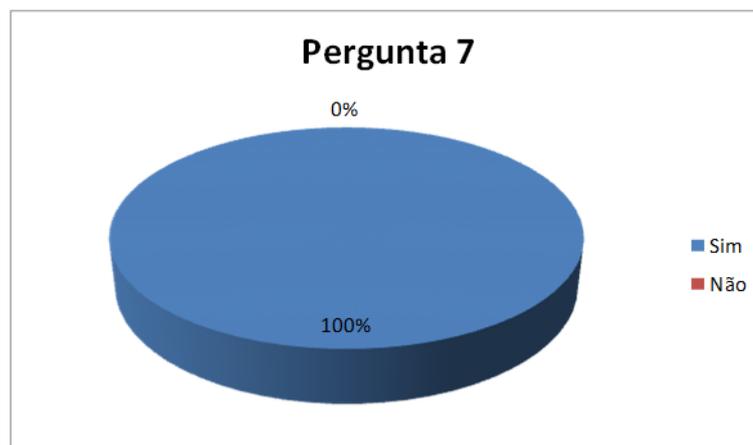


Gráfico 22 – resposta à questão “Consideras que o trabalho de escrita que desenvolvemos ao longo deste ano letivo foi”

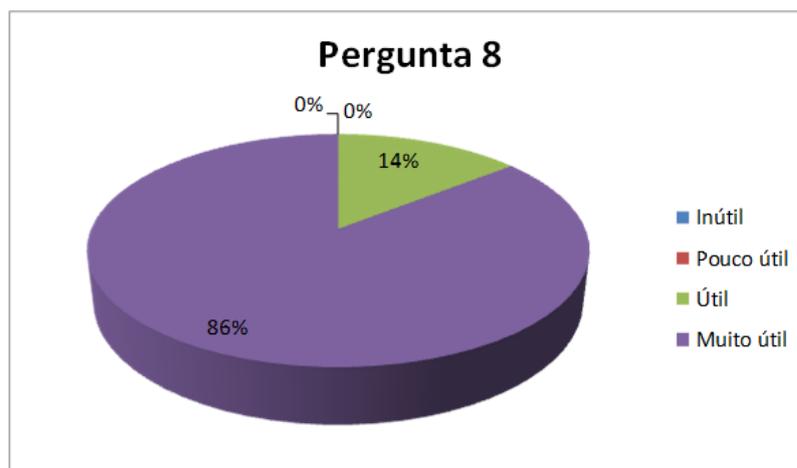


Gráfico 23 – resposta à questão “Consideras que o trabalho de escrita realizado ao longo deste ano letivo permitiu uma evolução significativa desta competência?”



Através dos gráficos apresentados, é possível concluir que a maioria dos alunos não praticava a expressão escrita em sala de aula, nem tão pouco a sua dimensão processual, nomeadamente a planificação textual. Todos consideram a etapa da planificação como crucial e benéfica para os seus escritos, o que se registou na sua evolução.

Conclusão

Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar. Esopo (620-560 a.C.)

Posso afirmar com veemência que em muito cresci ao longo deste ano de estágio, pois permitiu-me, sobretudo, conhecer-me melhor a mim mesma e refletir sobre vários aspectos da prática docente, que procurarei não descuidar no meu futuro profissional. Um desses aspectos é a partilha de experiências, de materiais e de emoções com os vários colegas de trabalho, assim como o trabalho em equipa que é muito mais produtivo. Também a necessidade de uma constante adaptação e aperfeiçoamento das técnicas e das metodologias adotadas em contexto ensino-aprendizagem, tendo sempre em vista o conhecimento e a evolução dos alunos. Por outro lado, a relação professor-aluno, que deve ser fomentada e enriquecida todos os dias, através de um clima propício à aprendizagem e à interação e diálogo entre os vários membros deste grupo. Acima de tudo, aprendi que esta relação deve ser de cordialidade, empatia, respeito, isto é, a garantia de uma aprendizagem promissora. Também me apercebi da importância da atualização e do aperfeiçoamento dos conhecimentos do docente, que precisa de manter a prática de estudo e de pesquisa. Acima de tudo, aprendi e compreendi que a docência é algo que se vai construindo com o tempo, através de novas aprendizagens e de novos conhecimentos e que para essa construção muito contribuem o próprio docente, o corpo escolar e, acima de tudo, os alunos.

Procurei, ao longo deste estágio, construir uma boa relação com os meus alunos, fomentando práticas de cidadania, de um bom clima em sala de aula, de afetividade, cordialidade, cumplicidade, de partilha e tudo fiz para que se sentissem motivados, empenhados, participassem nas atividades propostas e acompanhei a sua evolução, especificamente ao nível da competência escrita, mas também ao nível da aprendizagem dos conteúdos propostos para a disciplina de Português e de Espanhol, tentando sempre reforçar positivamente o seu trabalho e essa evolução que foi constante e bastante notória.

Ao comprovar as várias dificuldades sentidas pelos alunos na competência escrita através dos primeiros textos que lhes pedi que redigissem, tanto em Português, como em Espanhol, expliquei-lhes a importância da planificação textual e os mesmos, ao trabalharem e realizarem esta prática e, simultaneamente, ao acompanharem a sua própria evolução na escrita, melhoraram significativamente o seu desempenho! Deste modo, é necessário este trabalho de escrita com os alunos, um grande acompanhamento do professor e um reforço positivo, para que se sintam motivados e assim possam mostrar do que são capazes.

Depois de realizado o presente estudo, posso concluir que as várias atividades de planificação realizadas influíram positivamente nas produções textuais dos alunos, que melhoraram ao nível da organização, encadeamento e adequação de ideias.

Também concluo que, apesar da competência da escrita fazer parte do programa específico das disciplinas e de todo o percurso escolar do aluno, os mesmos não demonstraram, inicialmente, grande motivação para a realização de atividades de escrita. Esta motivação foi construída ao longo do presente ano letivo através do tal acompanhamento do professor e da evolução dos alunos, que lhes foi regularmente transmitida, seguida de um reforço positivo. Estando estes alunos no 11º ano de escolaridade e remetendo-me a ambos os casos, os alunos de Espanhol (nível A2) e os alunos de Português, era esperado que soubessem criar produções textuais organizadas, coerentes e bem estruturadas. Assim, a prática da planificação, que deveria ter sido inculcada mais cedo nos alunos, atua, neste caso e como refere Balbeira (2013; 90) “ (...) como um catalisador da capacidade de escrita do aluno, devendo ser trabalhada em contexto de sala de aula”.

Em suma, a competência escrita, uma vez que constitui um dos principais domínios relativos ao processo-aprendizagem dos alunos, e que requer uma avaliação exigente, necessita de uma renovação ao nível do sistema escolar. O professor é o principal agente neste processo de trabalho e de evolução da escrita dos alunos e é ele que tem o papel de sensibilizá-los e motivá-los para este domínio imprescindível na vida profissional e pessoal de qualquer ser humano, além de que deve ser o docente a transmitir a importância da planificação textual e a trabalhá-la regularmente com os alunos, enquanto promove e acompanha a evolução dos resultados das suas produções textuais.

Bibliografia

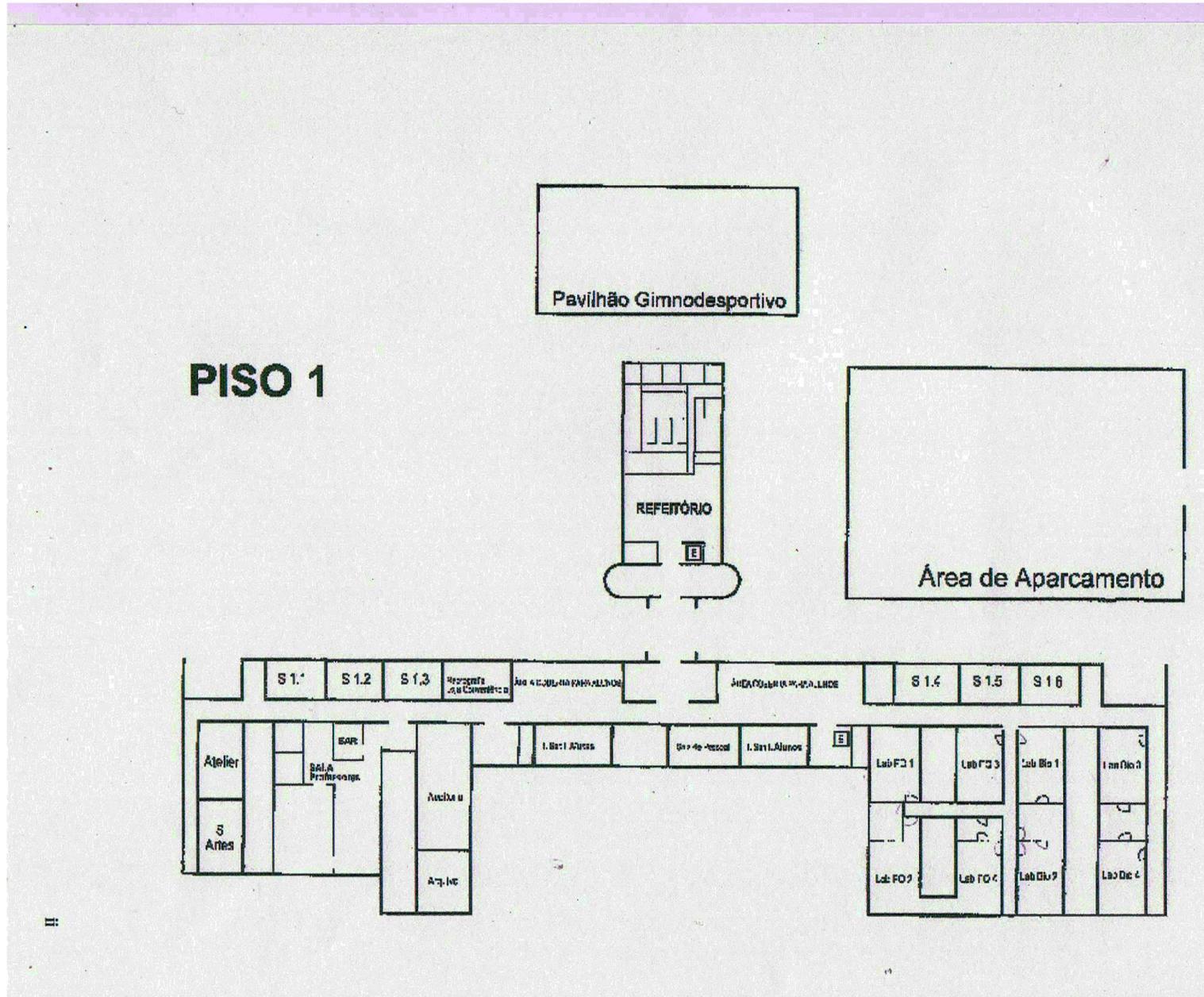
- ALVES, José Matias (dir.) (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- AMOR, Emília (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologias*. Texto Editora. Lisboa.
- BALBEIRA, Mário Jorge de Araújo Pereira (2013). *Planificação de textos: um estudo sobre a sua importância e proposta de exercícios*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação. Lisboa.
- BARBEIRO, Luís Filipe; PEREIRA, Luísa Álvares (2007). *O Ensino da Escrita: a Dimensão Textual*. Ministério da Educação. Lisboa.
- CARDOSO, Jorge Rio (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz. Clube do Livro SIC. Lisboa.
- CASSANY, Daniel (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama. Colección Argumentos. Barcelona.
- CASSANY, Daniel (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós Comunicación. Barcelona.
- CASSANY, Daniel; LUNA, M.; Sanz, G (1998). *Enseñar lengua*. Editorial Graó. Barcelona.
- CASSANY, Daniel (2004). “La expresión escrita” in *Vademécun para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, dirigido por Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo. SGEL – Educación. Madrid.
- CESTEROS, Susana Pastor (1994). “El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español” in *ASELE*, Actas V. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0245.pdf (Consultado em 10 de Abril de 2014).
- Conselho Pedagógico da Escola Secundária Alves Martins: *Projeto Educativo de Escola 2009/2012* (2009); Viseu.

- FERNÁNDEZ, Sonsoles (2002). *Programa de Espanhol. Nível de Iniciação (11º ano)*. Departamento do Ensino Secundário. Ministério da Educação.
- FIGUEIREDO, Maria de Lurdes Coelho de (2013). *Do domínio da expressão escrita à escrita criativa*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- HOYOS, Carmen Hoyos (2006). “La expresión escrita en la clase de E/LE. Explotación didáctica de dos cartas del Quijote” in *ASELE*, Actas XL (AEPE). Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_40/congreso_40_23.pdf (Consultado em 10 de Abril de 2014).
- KROEHEN, Márcio (2011). *Línguas para que te quero*. Universidade São Judas Tadeu: São Paulo.
- LOPES, Sandra Liliana Pereira (2012). *Ensinar a escrever na aula de Português – o texto argumentativo*. Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- MARQUES, Carla (2010). *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- MIRANDA, Ana Margarida Barbosa (2009). *Expressão escrita e coesão lexical em textos de alunos de Português e Espanhol*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- PAZ, Luz Rodríguez (1998). “La expresión escrita en la clase de E/LE” in *ASELE*, Actas IX. Disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0444.pdf (Consultado em 10 de Abril de 2014).
- PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*. Coleção Horizontes da Didática. Edições Asa. Porto.
- PARDAL, Eugénia da Conceição Calado Rodrigues (2009). *A competência da escrita em manuais do 10º ano de Português*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra.
- PINTO, Maria da Graça L. Castro (2009). *O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos*. Porto.
- REI, José Esteves (1994). *A escrita*. Universidade Fernando Pessoa. Porto.

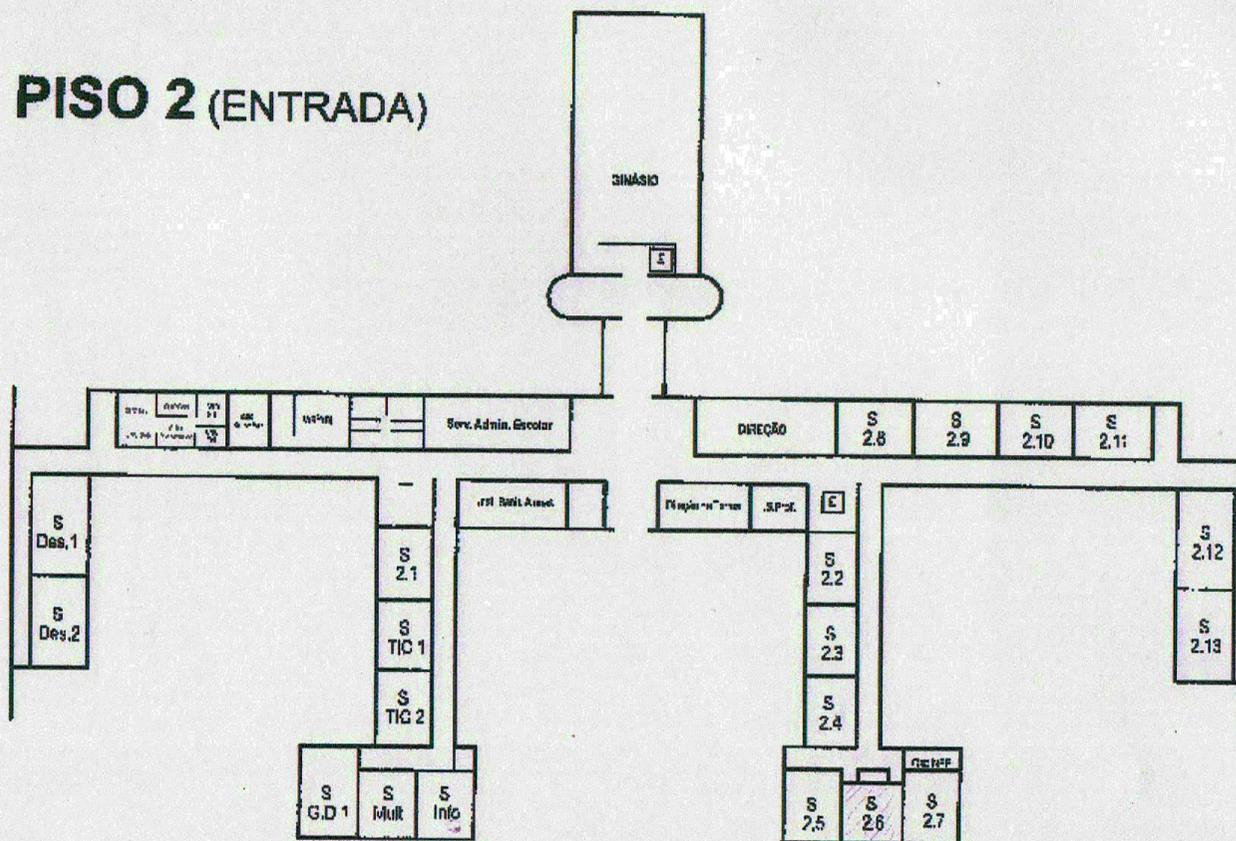
- REIS, Carlos (2011). *Ensinar Português: palavras que herdámos*. U. Porto Editorial. Porto.
- ROCHA, Regina Braz da Silva Santos (2010). *A escrita argumentativa: Diálogos com o livro didático do Português*. Pontífica Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.
- RODRIGUES, Marta Maria Roma (2012). *Os subprocessos do processo de escrita*. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa.
- SANTOS, Aida (1994). *A escrita no ensino secundário*. In F. I. Fonseca. *Pedagogia da escrita: Perspetivas*. Porto Editora. Porto.
- SEIXAS, João (2001/2002). *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos Cursos Científico – Humanísticos e Tecnológicos*. Departamento do Ensino Secundário. Ministério da Educação.
- SILVA, Pedro (2011). *Expressões. Português 11º ano*. Porto Editora. Porto.

Anexos

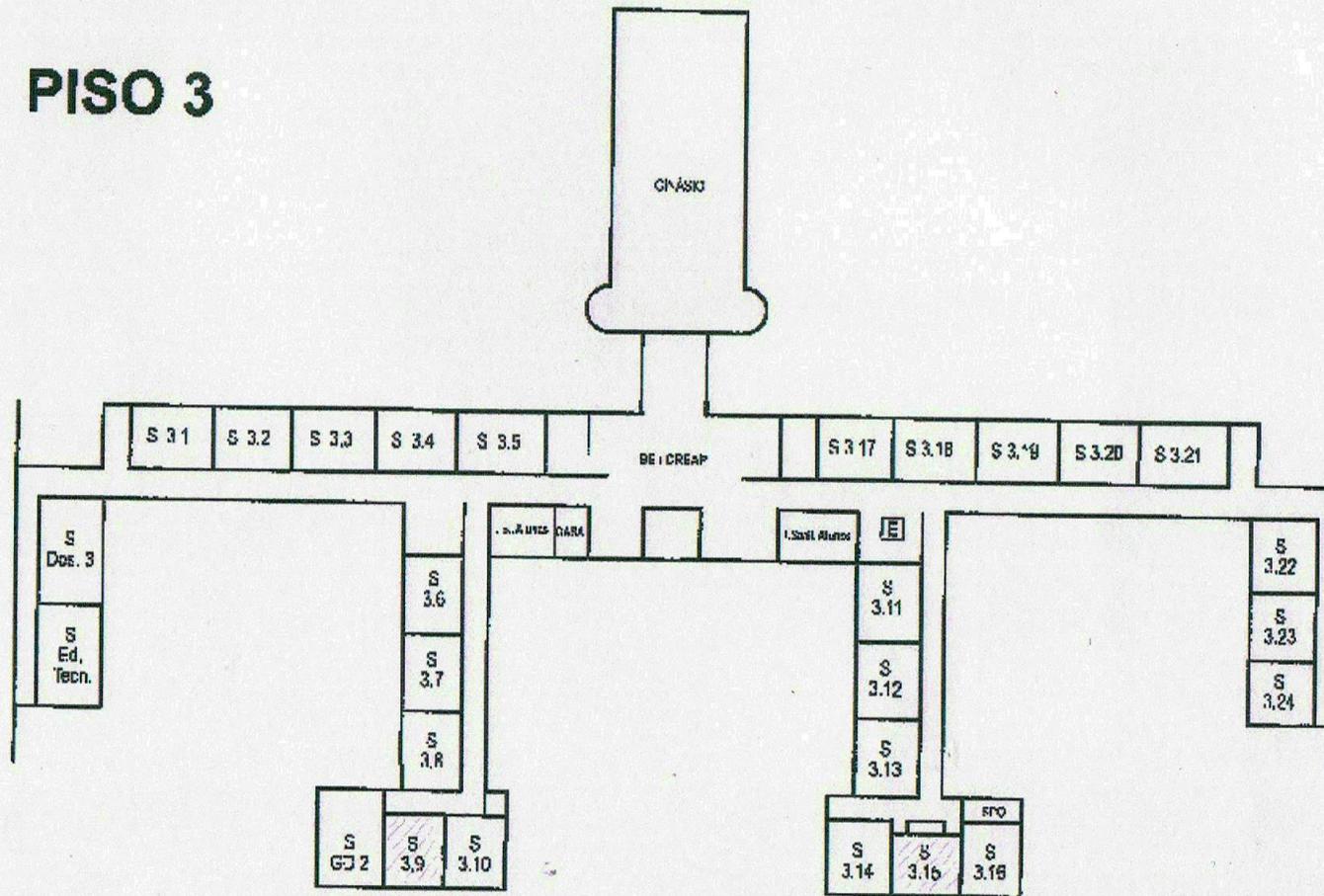
Anexo 1



PISO 2 (ENTRADA)



PISO 3



Anexo 2

Parâmetros	Textualização											Quantitativa 0-20	
	Respeita o tema	Cumpra a estrutura do texto argumentativo	Tese bem definida	Eficiente utilização dos argumentos	Boa adequação dos exemplos	Sabe contra – argumentar	Pesquisa de informação pertinente	Boa utilização da informação pesquisada	Encadeamento das ideias	Uso de conectores argumentativos	Capacidade de argumentar		Erros
Cotação	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	20
Alunos													
Aluno A													
Aluno B													
Aluno C													
Aluno D													
Aluno E													
Aluno F													
Aluno G													
Aluno H													
Aluno I													
Aluno J													
Aluno K													
Aluno L													
Aluno M													
Aluno N													
Aluno O													
Aluno P													
Aluno Q													
Aluno R													
Aluno S													
Aluno T													
Aluno U													

Anexo 3

Parâmetros	Planificação							Textualização						Avaliação
	Respeita o tema	Cumpra a estrutura do texto argumentativo	Tese bem definida	Eficiente utilização dos argumentos	Boa adequação dos exemplos	Sabe contra – argumentar	Pesquisa de informação pertinente	Tem como base a planificação	Bom encadeamento de ideias	Boa utilização da informação pesquisada	Capacidade de argumentar	Adequado e recorrente uso de conectores argumentativos	Erros	Quantitativa 0 – 20
Cotação	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	20
Alunos														
Aluno A														
Aluno B														
Aluno C														
Aluno D														
Aluno E														
Aluno F														
Aluno G														
Aluno H														
Aluno I														
Aluno J														
Aluno K														
Aluno L														
Aluno M														
Aluno N														
Aluno O														
Aluno P														
Aluno Q														
Aluno R														
Aluno S														
Aluno T														
Aluno U														

Anexo 4

	Textualização							
Parâmetros	Conhecimento do tema	Respeita a tipologia textual	Organização das ideias	Domínio linguístico	Coerência	Coesão/Uso de conectores	Erros	Avaliação (0-20)
Cotação	3	3	3	2	3	3	3	20
Alunos								
A								
B								
C								
D								
E								
F								
G								
H								
I								
J								
K								
L								
M								
N								
O								
P								
Q								
R								
S								
T								
U								

Anexo 5

Parâmetros	Planificação				Textualização					Avaliação (0-20)
	Cumpra a planificação	Conhecimento do tema	Organização das ideias	Domínio linguístico	Baseia-se na planificação	Respeita a tipologia textual	Coesão/Uso de conectores	Coerência	Erros	
Cotação	1	3	3	2	1	1	3	3	3	20
Alunos										
A										
B										
C										
D										
E										
F										
G										
H										
I										
J										
K										
L										
M										
N										
O										
P										
Q										
R										
S										
T										
U										

Anexo 6

TEXTO ARGUMENTATIVO

TEXTO ARGUMENTATIVO

Um texto argumentativo é um texto que expressa uma opinião – uma tese – fundamentada, segundo diferentes estratégias, em argumentos diversos, ou seja, em razões usadas para agir sobre um recetor. Assim, qualquer texto argumentativo parte da apresentação de uma crença, de uma ideia ou de um parecer e assenta na intenção de atuar sobre opiniões, atitudes ou comportamentos de um interlocutor ou de um auditório.

As operações fundamentais de um texto argumentativo são, portanto, essencialmente, afirmar teses, apresentar argumentos, justificar pontos de vista a defender e refutar opiniões contrárias.

■ Argumentos

Um argumento é um raciocínio destinado a provar ou refutar uma afirmação ou, ainda, uma afirmação destinada a fazer admitir outra. Os argumentos são, portanto, elementos abstratos, cuja disposição no discurso dependerá da sua força argumentativa, aparecendo, assim, no texto, numa disposição crescente, decrescente ou dispersa.

REI, José Esteves, 1995. *Curso de Redação II – O Texto*. Porto: Porto Editora

Alguns tipos de argumentos

- Argumentos dedutivos (particularizações);
- Argumentos indutivos (generalizações, previsões ou probabilidade);
- Argumentos por analogia (aproximações; semelhanças);
- Argumentos de autoridade (recurso às ideias de alguém que, reconhecidamente, domina a matéria).

■ Características do registo linguístico

- recurso a frases declarativas e interrogativas;
- predomínio do presente do indicativo (com valor universal e intemporal);
- presença de verbos declarativos, como *afirmar, considerar, alegar, declarar*, etc.;
- utilização frequente do verbo *ser* ou equivalente na elaboração da tese;
- recurso a verbos que indicam a relação entre a causa e o efeito (*causar, motivar, ocasionar, originar, provocar...*);
- uso de conectores: aditivos (*mais, além disso...*); confirmativos/exemplificativos (*de facto, com efeito, por exemplo...*); contrastivos (*mas, no entanto, embora...*); de causa-consequência (*pois, com efeito, por conseguinte, porque...*).

■ Estrutura do texto argumentativo

Introdução/Tese – apresentação clara da ideia/opinião que se pretende defender.

Desenvolvimento/Corpo argumentativo (argumentos) – momento de apresentação de provas ou razões que sustentem a tese, devendo ser fidedignas, autênticas e relevantes (podem constituir argumentos: exemplos, ilustrações, estatísticas, comparações, referências históricas, etc.) A apresentação dos argumentos obedece, frequentemente, a uma ordem gradativa crescente, partindo-se dos mais frágeis para os mais fortes e irrefutáveis.

Conclusão – Surge na sequência dos argumentos. É a demonstração clara da tese defendida.

Conectores/articuladores do discurso – São palavras ou expressões cuja função é estabelecer ligações entre as diversas secções linguísticas no seio de um texto. Podem ligar palavras numa frase, frases simples, transformando-as em frases complexas, frases num parágrafo e parágrafos num texto, garantindo a sua coesão e a sua coerência. Pertencem a diversas categorias gramaticais e o seu sentido só é plenamente apreendido em contexto, uma vez que podem transmitir mais do que um valor lógico.

Ideia expressa	Conectores
Adição/Enumeração	<i>e; nem; nem... nem; além disso; e ainda; não só... mas também; bem/assim como; por um lado... por outro (lado); depois; logo após; finalmente; seguidamente; em primeiro lugar; em segundo lugar; do mesmo modo; igualmente; também...</i>
Alternativa	<i>ou; ora... ora; quer... quer; ou... ou; em alternativa...</i>
Causa	<i>porque; pois; visto que; uma vez que; dado que; já que; por causa de; como; pois que; porquanto; devido a...</i>
Certeza	<i>certamente; com certeza; é evidente que; sem dúvida que; decerto; evidentemente...</i>
Comparação	<i>como; também; conforme; tanto... quanto; tal como; assim como; bem como; pela mesma razão; de forma idêntica...</i>
Concessão	<i>embora; mesmo que; se bem que; apesar de; ainda que; ainda assim...</i>
Conclusão	<i>logo; assim; pois; portanto; por isso; por conseguinte; enfim; concluindo; em conclusão; deste modo; em suma...</i>
Condição/Hipótese	<i>se; caso; a menos que; salvo se; a não ser que; desde que; contanto que; exceto se...</i>
Consequência	<i>pelo que; de modo que; de tal forma que; daí que; tanto... que; por tudo isto; consequentemente; por conseguinte...</i>
Dúvida	<i>talvez; possivelmente; provavelmente; é possível/provável que; porventura; acaso...</i>
Exemplificação	<i>por exemplo; isto é; ou seja; é o caso de; nomeadamente; em particular; a saber; entre outros...</i>
Finalidade/Intencionalidade	<i>com o fim de; com o intuito de; para (que); a fim de; com o objetivo de; de forma a; com o fim de...</i>
Opinião	<i>na minha opinião; a meu ver; em meu entender; parece-me que; estou em crer que...</i>
Oposição/Contraste	<i>mas; porém; todavia; contudo; no entanto; contrariamente; em vez de; pelo contrário; por oposição...</i>
Reafirmação/Confirmação/Resumo	<i>ou seja; ou melhor; por outras palavras; com efeito; efetivamente; na verdade; de facto; em suma; em resumo; resumidamente...</i>
Reformulação	<i>quer dizer; mais corretamente; mais precisamente; ou melhor; dito de outro modo; numa palavra; noutros termos; por outras palavras...</i>
Sequencialização	<i>começando; primeiramente; para começar; em primeiro lugar; num primeiro momento; antes de; em segundo lugar; em seguida; seguidamente; logo após; depois de; por último; concluindo; para terminar; em conclusão; em síntese; finalizando...</i>
Sequencialização temporal	<i>depois; então; após; de seguida; dias mais tarde; meses depois; anos após; agora; já; antes; até que...</i>
Sequencialização espacial	<i>à direita; à esquerda; atrás; à frente; sobre; sob; de um lado; do outro lado; em cima; no meio; naquele sítio...</i>
Tempo	<i>quando; logo que; depois; depois de; enquanto; assim que; desde que...</i>

Anexo 7

Parâmetros	Textualização												Quantitativa 0-20
	Respeita o tema	Cumpra a estrutura do texto argumentativo	Tese bem definida	Eficiente utilização dos argumentos	Boa adequação dos exemplos	Sabe contra-argumentar	Pesquisa de informação pertinente	Boa utilização da informação pesquisada	Encadeamento das ideias	Uso de conectores argumentativos	Capacidade de argumentar	Erros	
Cotação	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	20
Alunos													
Aluno A	1	1	1	1	1	0	2	2	1	1	1	1	13
Aluno B	1	1	1	1	1	0	2	2	1	0,5	1,5	0,8	12,8
Aluno C	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	10,5
Aluno D	1	0,5	1	1	0,5	0	0	0	0,5	0,5	1	0,8	6,8
Aluno E	1	1	1	1	1	0	2	2	1	1	1	1	13
Aluno F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno G	1	1	1	1	1	0	0,5	0,5	1	1	1	0,5	9,5
Aluno H	1	1	1	1	1	0	0,5	0,5	1	1	1	0,8	9,8
Aluno I	1	1	1	1	1	0	0	0	0,5	0,5	1	0,5	7,5
Aluno J	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno K	1	1	1	1	1	0	0,5	0,5	1	1	1	0,5	9,5
Aluno L	1	0,5	1	1	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,3	5,8
Aluno M	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0,3	10,3
Aluno N	1	1	0,5	1	1	0	0,5	0,5	1	0,5	1	0,3	8,3
Aluno O	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno P	1	0,5	1	1	1	0	0	0	1	0,5	1	0,3	7,3
Aluno Q	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Aluno R	1	0,5	1	1,5	1,5	1	0	0	1	1	1	0,3	9,8
Aluno S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno T	1	1	1	1	1	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	7

Aluno U	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0	0	1	0,5	1	0,8	6,8
---------	---	-----	---	-----	-----	---	---	---	---	-----	---	-----	-----

Anexo 8

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



ANO LETIVO DE 2013/14

11ºT

O texto argumentativo – revisão

1. Tendo em conta as características do texto argumentativo e a sua estruturação, organiza o seguinte texto argumentativo, colocando números nos vários parágrafos, de acordo com a ordem que consideras ser a correta.

O papel da televisão na vida dos jovens

Em suma, é necessário que as famílias estejam atentas ao tempo que os seus jovens passam em frente da televisão e levá-los a realizarem outras atividades, nomeadamente ao ar livre, o que cria interação com outros jovens. A televisão é importante, mas de forma moderada!

A violência, por exemplo, é um tema proeminente na televisão e está patente em quase todos os programas. A violência televisiva pode levar à mudança de atitudes e desinibição de comportamentos agressivos, no entanto esse efeito não pode ser generalizado, acabando ao invés por produzir resultados contrários em muitos telespectadores.

Mas a televisão também pode trazer, com uma utilização inadequada, graves problemas para o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

A televisão é hoje em dia um bem quase essencial e imprescindível. Uma vez que a televisão é um professor tão poderoso para os jovens, é evidente que ela deve ser capaz de ensinar coisas positivas e produzir resultados benéficos, no entanto, também ela pode ter efeitos drasticamente negativos, essencialmente junto do público mais jovem.

Há estudos que comprovam que a televisão pode ser eficaz no desenvolvimento de hábitos de leitura, vocabulário, matemática, resolução de problemas e criatividade. A criança/jovem pode também, através da televisão, aprender a ter comportamentos positivos, tais como aprender a viver em sociedade e a relacionar-se com os outros. Hoje em dia as pessoas estão muito melhor informadas sobre os acontecimentos que moldam a sua sociedade e cultura do que quaisquer outras ao longo da história.

É importante frisar que os jovens ocupam demasiado tempo a ver televisão, o que diminui o tempo para outras actividades, incluindo o sono, o estudo, a sociabilização, a leitura e a comunicação em família; são especiais consumidores de mensagens televisivas visionando de forma indiscriminada todo o tipo de programas sem conhecer a linguagem audiovisual e as estratégias persuasivas que a televisão frequentemente utiliza, influenciando assim o seu comportamento.

Anexo 9

O papel da televisão na vida dos jovens

A televisão é hoje em dia um bem quase essencial e imprescindível. Uma vez que a televisão é um professor tão poderoso para os jovens, é evidente que ela deve ser capaz de ensinar coisas positivas e produzir resultados benéficos, no entanto, também ela pode ter efeitos drasticamente negativos, essencialmente junto do público mais jovem.

Há estudos que comprovam que a televisão pode ser eficaz no desenvolvimento de hábitos de leitura, vocabulário, matemática, resolução de problemas e criatividade. A criança/jovem pode também, através da televisão, aprender a ter comportamentos positivos, tais como aprender a viver em sociedade e a relacionar-se com os outros. Hoje em dia as pessoas estão muito melhor informadas sobre os acontecimentos que moldam a sua sociedade e cultura do que quaisquer outras ao longo da história.

Mas a televisão também pode trazer, com uma utilização inadequada, graves problemas para o desenvolvimento das crianças e dos jovens.

É importante frisar que os jovens ocupam demasiado tempo a ver televisão, o que diminui o tempo para outras actividades, incluindo o sono, o estudo, a sociabilização, a leitura e a comunicação em família; são especiais consumidores de mensagens televisivas visionando de forma indiscriminada todo o tipo de programas sem conhecer a linguagem audiovisual e as estratégias persuasivas que a televisão frequentemente utiliza, influenciando assim o seu comportamento.

A violência, por exemplo, é um tema proeminente na televisão e está patente em quase todos os programas. A violência televisiva pode levar à mudança de atitudes e desinibição de comportamentos agressivos, no entanto esse efeito não pode ser generalizado, acabando ao invés por produzir resultados contrários em muitos telespectadores.

Em suma, é necessário que as famílias estejam atentas ao tempo que os seus jovens passam em frente da televisão e levá-los a realizarem outras actividades, nomeadamente ao ar livre, o que cria interação com outros jovens. A televisão é importante, mas de forma moderada!



Planificação do texto argumentativo

Tese: As praxes académicas são rituais que podem levar ao sofrimento físico e psicológico.

Argumento: A praxe académica é, muitas vezes, obrigatória e constitui uma forma de humilhação para os estudantes universitários.

Exemplo: Os estudantes da Universidade Lusófona (tragédia no Meco) – pesquisa no Jornal de Notícias (“Praxes terão desencadeado tragédia no Meco”, dia 16 de dezembro de 2013).

Contra-argumento: Os estudantes universitários aderem e participam nas praxes académicas para socializar, conhecer novas pessoas e integrarem-se no grupo.

Exemplo: Blog Estudante Virtual “Dicas para conhecer novas pessoas”, publicado dia 7 de junho de 2012.

Conclusão: As praxes académicas tanto possuem uma vertente de adaptação e socialização, como de humilhação e sofrimento.

Anexo 11

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS

Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



ANO LETIVO DE 2013/14

Português – 11^oT

Planificação do texto argumentativo

Nome: _____

1. Planifica um texto argumentativo, com base na sua estrutura anteriormente estudada, sobre a decisão do Romeiro em deixar de lado a vingança para desaparecer para sempre (página 211 do manual).

Tema: _____

Título: _____

Tese: _____

Argumento: (autoridade, verdade universal (científica ou proverbial), históricos (real, ficcional, pessoal):

Exemplo do argumento anterior:

Contra – argumento:

Exemplo do contra – argumento:

Conclusão:

Anexo 12

Parâmetros	Planificação							Textualização						Avaliação
	Respeita o tema	Cumpra a estrutura do texto argumentativo	Tese bem definida	Eficiente utilização dos argumentos	Boa adequação dos exemplos	Sabe contra – argumentar	Pesquisa de informação pertinente	Tem como base a planificação	Bom encadeamento de ideias	Boa utilização da informação pesquisada	Capacidade de argumentar	Adequado e recorrente uso de conectores argumentativos	Erros	Quantitativa 0 - 20
Cotação	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	20
Alunos														
Aluno A	1	1	2	1,5	1,5	1	1	1	1,5	1,5	1,5	1,5	0,8	16,8
Aluno B	1	1	0,5	1,5	1,5	1	1	1	1,5	1	1	1	0,5	13,5
Aluno C	1	1	0	1	1,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,2	10,2
Aluno D	1	1	1,5	1	0,5	1	0,2	1	0,5	0,2	0,5	0,5	0,5	9,4
Aluno E	1	1	1,5	1,5	1,5	1	1	0,5	1,5	1,5	1,5	1,5	0,5	16
Aluno F	1	1	1,5	0,5	0,5	1	0	1	0,5	0	0,2	0,2	0,2	6,1
Aluno G	1	1	1	1,5	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,2	11,2
Aluno H	1	1	1	1,5	1	1	1	1	1,5	1,5	1	1	0,8	14,3
Aluno I	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,2	10,7
Aluno J	1	1	1	1	0,5	0	0	1	1	0	1	1	0,2	8,7
Aluno K	1	1	1	1	0,5	1	0	1	1	0	1	0,2	0,2	8,9
Aluno L	1	1	1	1	0,5	1	0	1	1	0	1	1	0,4	9,9
Aluno M	1	1	2	1	1	1	0,5	1	1,5	0,5	1,5	1	0,8	13,8
Aluno N	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1,5	0,5	1	1	0,5	12
Aluno O	1	1	0,5	1	0,8	1	0,2	1	0,5	0,2	0,5	0,5	0,2	8,4
Aluno P	1	1	1,5	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0,5	11
Aluno Q	1	1	1,5	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0,5	11
Aluno R	1	1	1,5	1,5	1,5	1	0	1	1	0	1	0,5	0,5	11,5
Aluno S	1	1	1	0,5	0,5	1	0	1	0,5	0	0,5	0,5	0,2	7,7
Aluno T	1	1	1,5	1,5	1,5	1	0	1	1	0	1	1	0,2	11,7
Aluno U	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0,2	10,2

Anexo 13

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



ANO LETIVO DE 2013/14

Planificação do texto argumentativo – 11ºT

1. A obra “Os Maias” de Eça de Queirós retrata, de forma crítica, os vícios e os costumes da sociedade portuguesa do século XIX. Será que a sociedade portuguesa, na atualidade, se enquadra nesta crónica de costumes? De que forma? Quais os vícios/costumes que perduram?

Planifica o teu texto argumentativo, de acordo com a estrutura do mesmo, como aprendeste anteriormente.

Nome: _____

2. Com base na planificação que elaboraste, escreve o teu texto argumentativo, entre 80 a 120 palavras, utilizando, no mínimo, seis conectores argumentativos.

Anexo 14

Parâmetros	Planificação							Textualização						Avaliação
	Respeita o tema	Cumpra a estrutura do texto argumentativo	Tese bem definida	Eficiente utilização dos argumentos	Boa adequação dos exemplos	Sabe contra – argumentar	Pesquisa de informação pertinente	Tem como base a planificação	Bom encadeamento de ideias	Boa utilização da informação pesquisada	Capacidade de argumentar	Adequado e recorrente uso de conectores argumentativos	Erros	Quantitativa 0 - 20
Cotação	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	20
Alunos														
Aluno A	1	1	1,5	2	2	1	1	1	2	2	1,5	2	0,8	18,8
Aluno B	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno D	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	1	11
Aluno E	1	1	1,5	2	2	1	0	1	2	0	1,5	1,5	0,8	15,3
Aluno F	1	0,5	0	0,5	0,5	0	0	1	0,5	0	0,2	0,2	0,2	4,6
Aluno G	1	1	1	1	1	1	1	1	1,5	1	1	1	0,2	12,7
Aluno H	1	1	0,5	2	2	1	1	1	2	1	1,5	1,5	1	16,5
Aluno I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno J	1	0,5	0	1	1	0	0	1	0,5	0	0,5	0,5	0,5	6,5
Aluno K	1	1	0	1,5	1,5	1	0	1	1	0	1	0,5	0,8	10,3
Aluno L	1	1	0	1,5	1	1	0	1	0,5	0	0,5	0,5	0,5	8,5
Aluno M	1	1	2	2	2	1	0,5	1	2	0,5	1,5	1	1	16,5
Aluno N	1	1	2	0,5	1,5	1	0,5	1	1	1	1	1,5	0,8	13,8
Aluno O	1	1	0	0,5	1	1	0	1	0,5	0	0,5	1	0,1	7,6
Aluno P	1	1	0	0,5	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0,5	7,5
Aluno Q	1	1	0	0,5	1	0,5	0	1	0,5	0	1	0,5	0,5	7,5
Aluno R	1	1	2	2	1,5	1	0	1	1,5	0	1,5	1	1	14,5
Aluno S	1	1	0	1	1	1	0	1	0,5	0	0,5	0,5	0,3	7,8
Aluno T	1	1	0,5	1	1,5	0,5	1	1	1	1,5	1	1	0,8	12,8
Aluno U	1	1	0,5	1	1	0,5	0	1	0,5	0	0,5	1	0,2	8,2

Anexo 15

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



ANO LETIVO DE 2013/14

Planificação do texto argumentativo – 11ºT

3. A obra “Os Maias” retrata, entre outros assuntos, o suicídio de uma das personagens, Pedro da Maia. Tendo em conta os motivos que o levaram a cometer tal ato e outros que conheças da atualidade, elabora um texto argumentativo, no qual presentes o teu ponto de vista relativamente a este tema.

Não te esqueças de usar, no teu texto, as informações que pesquisaste sobre este tema!

Nome: _____

- a) Planifica o teu texto argumentativo, de acordo com a estrutura do mesmo, como aprendeste anteriormente.

- b) Com base na planificação que elaboraste, escreve o teu texto argumentativo, entre 80 a 120 palavras, utilizando, no mínimo, seis conectores argumentativos.

Anexo 16

Parâmetros	Planificação							Textualização						Avaliação
	Respeita o tema	Cumpra a estrutura do texto argumentativo	Tese bem definida	Eficiente utilização dos argumentos	Boa adequação dos exemplos	Sabe contra – argumentar	Pesquisa de informação pertinente	Tem como base a planificação	Bom encadeamento de ideias	Boa utilização da informação pesquisada	Capacidade de argumentar	Adequado e recorrente uso de conectores argumentativos	Erros	Quantitativa 0 - 20
Cotação	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	20
Alunos														
Aluno A	1	1	1,5	2	2	1	1	1	2	1,5	2	2	0,8	18,8
Aluno B	1	1	1	1	1	1	0,5	1	2	1	2	2	0,8	15,3
Aluno C	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1,5	1	1	1	15,5
Aluno D	1	1	2	1,5	1,5	1	0	1	1	0	1	1	0,2	12,2
Aluno E	1	1	2	2	2	1	0	1	2	0	1,5	1	0,9	15,4
Aluno F	1	1	0	1,5	1,5	1	0	1	0,5	0	0,5	0,5	0,5	9
Aluno G	1	1	2	1,5	1,5	1	0	1	1	0	1	1	0,5	12,5
Aluno H	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1,5	1	0,5	18
Aluno I	1	1	2	1	1	1	1	1	1,5	2	1,5	1	0,2	15,2
Aluno J	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0,5	0,5	9
Aluno K	1	1	1,5	1,5	1,5	1	0	1	1	0	1,5	0,5	0,5	12
Aluno L	1	1	1	1	1	1	0	1	1,5	0	1	1	0,5	11
Aluno M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aluno N	1	1	2	2	2	1	0,5	1	1,5	0,5	1,5	1	0,8	15,8
Aluno O	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0,5	0,2	8,7
Aluno P	1	1	1	1,5	1,5	1	0	1	1	0	0,5	1	1	11,5
Aluno Q	1	1	1	1,5	1,5	1	0	1	1	0	0,5	1	0,5	11
Aluno R	1	1	1,5	2	2	1	0	1	2	0	1,5	1	0,5	14,5
Aluno S	1	1	0	1	1	1	0	0,5	1	0	1	0,5	0,5	8,5
Aluno T	1	1	2	1,5	1,5	1	0	1	1,5	0	1,5	1,5	0,8	14,3
Aluno U	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1	0,8	11,8

Anexo 17



FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O presente questionário insere-se no âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol no Ensino Secundário.

O objetivo deste questionário é descrever as perspetivas dos alunos sobre as atividades de escrita desenvolvidas durante o ano letivo 2013/2014.

Assinala com um X a resposta que mais se adequa à tua realidade.

1. Excluindo os testes de avaliação, com que frequência realizaste atividades de escrita em sala de aula no 11º ano?

Nunca

Raramente

Frequentemente

3. Se respondeste à 3ª hipótese, com que frequência?

1 a 3

4 a 6

6 a 10

Mais de 10

3. O trabalho de escrita realizado **em anos anteriores** permitiu uma evolução significativa da tua competência escrita?

Sim

Não

4. **Em anos anteriores** trabalhaste a escrita na sua dimensão processual (planificação, textualização e revisão)?

Sim

Não

4. Em que ano (s)?

3º Ciclo do Ensino Básico

Ensino Secundário

5. Indica a fase em que sentiste mais dificuldades.

Planificação

Textualização

Revisão

6. Tinhas por hábito planificar os teus textos antes de os escrever?

Sim

Não

7. Consideras que a etapa da planificação é importante para a textualização?

Sim

Não

8. Se respondeste “sim” à questão anterior, refere o principal motivo.

Pesquisa de informação

Seleção de informação

Organização das ideias

10. O desenvolvimento de atividades de expressão escrita com o texto argumentativo permitiu-te conhecer a estrutura desta tipologia textual?

Sim

Não

11. O trabalho da escrita que desenvolvemos ao longo deste ano letivo foi:

Inútil

Pouco útil

Útil

Muito útil

12. O tempo dedicado a atividades de escrita foi:

Insuficiente

Suficiente

Bom

Excessivo

13. O trabalho de escrita realizado ao longo deste ano letivo permitiu uma evolução significativa desta competência?

Sim

Não

Muito obrigada pela tua colaboração! 😊

Anexo 18

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



Curso escolar 2013/14

Español - 11ºT/R

La familia

1.
 - a) Completa los espacios con el verbo adecuado en el pretérito perfecto del indicativo o en el pretérito indefinido.
 - b) Caracteriza a los dos personajes de acuerdo con las acciones que practicaron.

1. El año pasado, Bart _____ (enamorarse) de una chica mayor y le _____ (preparar) una cena con velas y rosas. Bart es un _____.
2. Este año, Bart se _____ (enfadarse) con esa chica mayor y le _____ (decir) toda la verdad. Bart es _____.
3. Ayer, Bart _____ (tener) un examen de Historia y no _____ (prepararse) para hacerlo. _____ (pasar) todo el día durmiendo en el sofá. Bart es un _____.
4. Hoy Bart _____ (hacer) una broma a su hermana. _____ (poner) una araña en la cama de Lisa y cuando la chica iba a acostarse _____ (gritar) de miedo. Bart es un _____.
5. La semana pasada, Lisa _____ (enfadarse) con su madre porque Bart _____ (recibir) un regalo y ella no. Entonces, _____ (sentir) muchos celos. Lisa es _____.
6. Esta semana, Lisa _____ (ver) una película dramática y _____ (pasar) todo el tiempo llorando. Lisa es _____.
7. Ayer Lisa _____ (dejar) su cama por hacer su habitación con ropa sucia por todas partes. Lisa es _____.



Desordenada Bromista Romántico Celosa Sensible
Sincero Dormilón/Perezoso

2. Lee el siguiente texto y subraya las palabras que no conozcas.

Los primogénitos son más autoritarios y los últimos, más creativos y tolerantes

Muchos psicólogos están de acuerdo en que el orden de nacimiento en la familia determina el carácter de una persona más que otros factores como la clase social o el sexo. Dice un estudio que los líderes políticos, dictadores o grandes hombres de empresa, son, casi siempre, primogénitos. En cambio, los protagonistas de cambios radicales y revoluciones son los hermanos pequeños. Esta es la idea básica que defiende Frank Sulloway, en su famoso libro *Nacido para rebelarse*. El profesor ha pasado más de veinte años estudiando las biografías de un gran número de personajes históricos y ha llegado a la

conclusión de que la influencia de la familia en la formación de la personalidad es crucial, y especialmente el orden que se ocupa entre los hermanos. Esto es así



debido a las estrategias que cada uno emplea para obtener el cariño paterno.

Los primogénitos suelen ser ambiciosos, autoritarios, líderes y buenos comunicadores. Los nacidos en último lugar, por el contrario, están más abiertos a nuevas ideas y suelen ser revolucionarios. También son más tolerantes y, a veces, vagos. Los hijos únicos, como los primogénitos, suelen ser conservadores y autosuficientes, aunque también son responsables y creativos. ¿Y los medianos? Se dice que son competitivos, sociables, pero también inseguros y envidiosos por la competencia de los hermanos mayores y pequeños.

(Viúdez, Francisca Castro et al; *Español en marcha 3*; Libro del alumno; 2006; Produce – SGEL – Educación; Madrid; p. 28)

2.1. Di si las siguientes frases son verdaderas (V) o falsas (F), según el texto.

- a) La familia no contribuye para la formación de la personalidad de sus miembros. _____
- b) El orden de nacimiento determina el carácter del ser humano. _____

- c) Los protagonistas de grandes revoluciones y de cambios radicales son los primogénitos y los líderes políticos o dictadores son los hermanos pequeños.

3. Completa la tabla con las características atribuidas en el texto a cada uno de los hermanos.

Primogénitos	Últimos	Únicos	Medianos

3.1. ¿Crees que puede definirse el carácter de una persona de acuerdo con su orden de nacimiento? ¿Estás de acuerdo con las características atribuidas a los varios tipos de hermanos? ¿Cuál es tu caso? ¿Corresponde a tu personalidad? Escribe un texto argumentativo (50 – 100 palabras), en el que respondas a las preguntas anteriores y presentes dos argumentos que justifiquen tu respuesta.

Anexo 19

Parâmetros	Textualização							Avaliação (0-20)
	Conhecimento do tema	Respeita a tipologia textual	Organização das ideias	Domínio linguístico	Coerência	Coesão/Usos de conectores	Erros	
Cotação	3	3	3	2	3	3	3	20
Alunos								
A	3	3	2	1	2	1	2	14
B	-	-	-	-	-	-	-	-
C	-	-	-	-	-	-	-	-
D	2	1	0,5	0,5	2	0,5	2	8,5
E	3	3	2	1,5	2	1	2	14,5
F	-	-	-	-	-	-	-	-
G	3	3	2	1	2	1	1	13
H	2	1	1	0,5	2	0,5	0,5	7,5
I	2	1	1	0,5	1	0,5	0,5	6,5
J	3	3	2	1	2	1	0,5	12,5
K	-	-	-	-	-	-	-	-
L	3	3	2	1,5	2	1	2	14,5
M	-	-	-	-	-	-	-	-
N	3	3	2	1	2	1	1	13
O	2	1	1	1	1	0,5	1	7,5
P	3	3	2	1	2	1	2	14
Q	3	3	2	1,5	2	1	2	14,5
R	3	3	2	1	2	1	2	14
S	3	3	2	1,5	2,5	2	1	15
T	3	3	2	2	2,5	2	2	16,5
U	3	3	2	1,5	2	1,5	1	14

Anexo 20

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS

Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



Curso escolar 2013/14

Español - 11ºT/R

Las fiestas

1. Escucha la canción “El universo sobre mí” de Amaral y completa su letra con las palabras que oigas y que están en el balón abajo.

Sólo queda una vela

Encendida en medio de la _____,

Y se quiere consumir...

Ya se van los _____

Tú y yo nos miramos sin saber bien que decir.

Nada que descubra lo que siento

Que este día fue _____

Y parezco tan _____

Nada como que hace mucho tiempo

Que me cuesta _____.

Quiero vivir

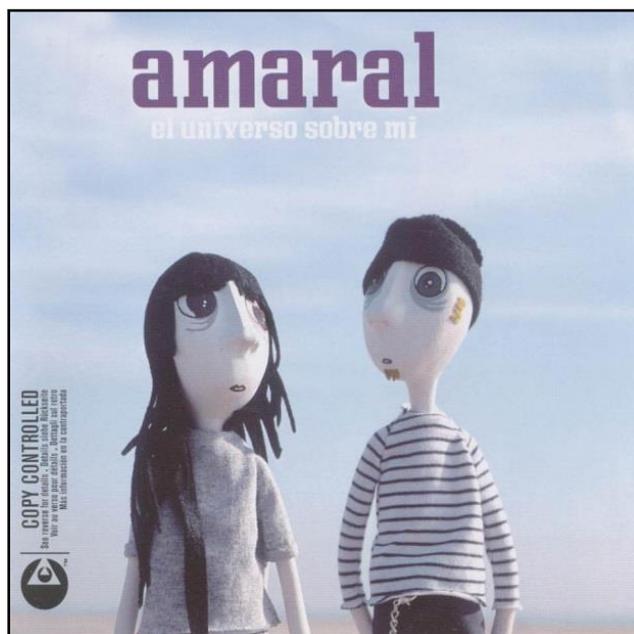
Quiero gritar

Quiero sentir el universo sobre mí

Quiero correr en libertad

Quiero encontrar mi _____

Una _____ del destino



Una melodía acelerada
En una _____ que nunca acaba
Ya he tenido suficiente
Necesito alguien que comprenda
Que estoy sola en medio de un montón de _____.
¿Qué puedo hacer?

Quiero vivir
Quiero gritar
Quiero sentir
El universo sobre mí
Quiero correr en libertad
Quiero llorar de felicidad
Quiero vivir
Quiero sentir
El universo sobre mí
Como una naufrago en el mar
Quiero encontrar mi _____,
Sólo encontrar mi _____.

Todos los _____ rotos
Todos los amantes locos
Todos los _____
Todas las _____
Donde celebraba _____
Donde sólo estaba yo
Vuelve el espíritu olvidado
Del verano del amor...



Tarta Invitados Perfecto Feliz
Sonreír Broma Canción
Gente Sitio
Zapatos de charol Juguetes
Casitas de muñecas Fiestas

2. ¡Ahora vas a planificar tu propio texto! ¿Cuál fue para ti la mejor fiesta a la cual has ido o que has hecho? Sigue las indicaciones que te son dadas y, usando las palabras con las cuales has completado la canción, planifica tu texto.

Nombre: _____

- a) Título: _____
- b) ¿De qué **fiesta** se trata? ¿_____
- c) ¿Cuándo ocurrió esa **fiesta**? _____
- d) ¿En qué **sitio** ocurrió la fiesta? _____
- e) ¿Conociste a **gente** nueva?
¿Quién? _____
- f) ¿Estabas **feliz** por estar en esa fiesta? ¿Cuál era tu estado de ánimo?

- g) ¿Qué tipo de música y de **canciones** escuchaste en esa fiesta? _____
- h) ¿Qué comiste y bebiste? ¿Había **tarta**?

- i) ¿Te acuerdas de alguna **broma o de juegos** que hicieron?

- j) ¿Recibiste o diste algún regalo? ¿Cuál?

- k) ¿Te gustó la fiesta? _____

Anexo 21

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



2013/2014

Español – 11^{er} curso

Conectores Discursivos

Inicio

- Primero
- Segundo
- Por un lado
- Por otro (lado)
- Por una parte
- Por otra (parte)

Desarrollo

- A continuación
- Entonces
- Después

Conclusión

- En conclusión
- Por eso
- En resumen
- En suma
- En definitiva
- Por todo ello

Reformular ideas

- Sea
- Es decir

Expresar consecuencia

- Por eso
- En consecuencia

Referirse a una idea anterior

- Respecto a
- En cuanto a
- En relación con

Expresar Causa

- Porque
- Como
- Dado que
- A causa de (que)
- No porque..., sino porque

Anexo 22

Parâmetros	Planificação				Textualização					Avaliação (0-20)
	Cumpra a planificação	Conhecimento do tema	Organização das ideias	Domínio linguístico	Baseia-se na planificação	Respeita a tipologia textual	Coesão/Uso de conectores	Coerência	Erros	
Cotação	1	3	3	2	1	1	3	3	3	20
Alunos										
A	1	3	3	1	1	1	2	3	2	17
B	1	3	3	1,5	1	1	1	3	1	15,5
C	1	2	3	1	1	1	1	3	0,5	13,5
D	1	2	2	0,5	1	1	0,5	2	0,5	10,5
E	1	3	3	1,5	1	1	2	3	2	17,5
F	1	2	2	1	1	1	1	2	2	13
G	1	3	3	1,5	1	1	2	3	0,5	16
H	1	1	1,5	0,5	1	1	0,5	1	0,5	8
I	1	2	2	1	1	1	2	2	0,5	12,5
J	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
K	1	2	2	1	1	1	1	2	0,5	11,5
L	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M	1	3	2	1	1	1	2	2	1	14
N	1	3	3	1	1	1	3	3	2	18
O	1	2	1,5	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	8,5
P	1	2	2	1	1	1	1	3	0,5	12,5
Q	1	2	3	1,5	1	1	1,5	3	2	16
R	1	3	3	1,5	1	1	1,5	2	2	16
S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T	1	3	3	1,5	1	1	2	3	2	17,5
U	1	3	3	1	1	1	1,5	3	0,5	15

Anexo 23

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS

Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



Curso escolar 2013/14

Español - 11ºT/R

Español, ¿para qué?

1. Visualiza el vídeo “Diez razones para aprender español” y escríbelas abajo.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

2. ¡Ahora vas a escribir un texto, pero antes de escribirlo es importante que lo planifiques! **¿Y tú, por qué estudias español?** ¡Contesta a las siguientes preguntas, añade otras más e utilízalas en tu texto!

Nombre: _____

- a) Título: _____

b) ¿El español es importante para ti? ¿Por qué?

c) ¿Por qué elegiste el idioma español como lengua extranjera?

d) ¿Crees que vas a necesitar este idioma en tu futuro? ¿En qué?

e) Ya que estudias español desde hace dos años, ¿te gusta este idioma? ¿Por qué?

f) ¿Qué es lo que más te gusta en este idioma? ¿Y lo que menos te gusta?

g) ¿Qué es lo más fácil de aprender en español? ¿Y lo más difícil?

h) ¿_____?

i) ¿_____?

Anexo 24

Parâmetros	Planificação				Textualização					Avaliação (0-20)
	Cumpra a planificação	Conhecimento do tema	Organização das ideias	Domínio linguístico	Baseia-se na planificação	Respeita a tipologia textual	Coesão/Use de conectores	Coerência	Erros	
Cotação	1	3	3	2	1	1	3	3	3	20
Alunos										
A	0,5	3	3	1,5	1	1	3	3	1	17
B	1	3	3	1,5	1	1	1	3	1	15,5
C	0,5	2	2	1	1	1	1,5	1,5	1	11,5
D	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
E	0,5	3	3	1,5	1	1	3	3	2	18
F	0,5	2	2	1	1	1	1	2	0,5	11
G	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
H	0,5	2	1,5	0,5	1	1	0,5	1,5	0,5	9
I	1	2	3	1	1	1	2	3	0,5	14,5
J	0,5	3	3	1	1	1	1,5	2	1	14
K	0,5	2	2	1	1	1	1,5	1	0,5	10,5
L	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
N	1	3	3	1,5	1	1	2	3	1	16,5
O	1	2	2	1	0,5	1	0,5	1	0,5	9,5
P	0,5	3	2	1,5	1	1	2	2	1	14
Q	0,5	3	3	1,5	1	1	2	2	2	16
R	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S	1	3	3	1,5	1	1	2	3	1	16,5
T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
U	0,5	2	2	1	1	1	2	2	0,5	12

Anexo 25

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS

Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



Curso escolar 2013/14

Español - 11ºT/R

De viaje

1. Escucha el vídeo “Los mejores diez sitios de Barcelona” y apunta los lugares que para Toni son los más emblemáticos y preciosos de esta ciudad.

- | | |
|----------|-----------|
| 1) _____ | 6) _____ |
| 2) _____ | 7) _____ |
| 3) _____ | 8) _____ |
| 4) _____ | 9) _____ |
| 5) _____ | 10) _____ |



2. ¡Ahora vas a escribir un texto, pero antes de escribirlo es importante que lo planifiques! **¡Vas a organizar un programa para un viaje turístico en tu región!** Un grupo de españoles de Madrid van a visitar Viseu en el próximo fin de semana. Por lo tanto, tienes que crear un plan y varias actividades para que ese grupo se divierta y le guste tu ciudad.

Nombre: _____

a) Título: _____

b) Personas que vas a consultar antes de preparar tu programa:

c) Materiales que vas a entregar a tu grupo de españoles:

d) Sitios de interés y a dónde vas a llevar a los españoles:

e) Punto de encuentro:

f) Programa:

Primer día (viernes):

Segundo día (sábado):

Tercer día (domingo):

g) ¿Crees que tu programa es interesante y que les va a gustar? ¿Por qué?



Anexo 26

Parâmetros	Planificação				Textualização					Avaliação (0-20)
	Cumpra a planificação	Conhecimento do tema	Organização das ideias	Domínio linguístico	Baseia-se na planificação	Respeita a tipologia textual	Coesão/Uso de conectores	Coerência	Erros	
Cotação	1	3	3	2	1	1	3	3	3	20
Alunos										
A	1	3	3	1,5	1	1	3	3	2	18,5
B	1	3	3	1,5	1	1	2	3	0,5	16
C	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D	1	2	1,5	0,5	1	1	1,5	2	0,5	11
E	1	3	3	1,5	1	1	3	3	1	17,5
F	1	2	2	1	1	1	1,5	2	0,5	12
G	1	3	3	1,5	1	1	2,5	3	1	17
H	1	2	2	0,5	1	1	1	2	0,5	11
I	1	3	3	1	1	1	2	3	0,5	15,5
J	1	3	3	1	1	1	2	2	0,5	14,5
K	1	2	2	1	1	1	1,5	2	0,5	12
L	1	3	3	1,5	1	1	1,5	2	1	15
M	1	3	3	1	1	1	1,5	3	0,5	15
N	1	3	3	1,5	1	1	3	3	1	17,5
O	1	2	1,5	1	1	1	1	2	0,5	11
P	1	3	2	1,5	1	1	2	2	1	14,5
Q	1	3	3	1,5	1	1	1,5	3	1	16
R	1	3	2	1,5	1	1	1,5	3	1	15
S	1	3	3	1,5	1	1	2,5	3	1	17
T	1	3	3	1,5	1	1	2	3	2	17,5
U	0,5	3	1,5	1	1	1	2	3	0,5	13,5

Anexo 27



• U • C •

FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O presente questionário está a ser realizado no âmbito do Seminário de Espanhol, inserido no Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol no Ensino Secundário.

O objetivo deste questionário é descrever as perspetivas dos alunos sobre o trabalho desenvolvido acerca da competência escrita durante o ano letivo 2013/2014.

1. Com que frequência costumavas, em anos anteriores, realizar atividades de expressão escrita em sala de aula?

Nunca

Raramente

Frequentemente

2. Consideras que o trabalho de escrita realizado em anos anteriores permitiu uma evolução significativa desta competência?

Sim

Não

3. Em anos anteriores trabalhaste a escrita na sua dimensão processual (planificação, textualização e revisão)?

Sim

Não

4. Indica a fase onde sentiste mais dificuldades.

Planificação

Textualização

Revisão

5. Tinhas como hábito planificar os teus textos antes de os escrever?

Sim

Não

6. Consideras que a etapa da planificação é importante para a textualização?

Sim

Não

7. Consideras que o desenvolvimento de atividades de expressão escrita foi proveitoso para uma melhor aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira?

Sim

Não

8. Consideras que o trabalho da escrita que desenvolvemos ao longo deste ano letivo foi:

Inútil

Pouco útil

Útil

Muito útil

9. Consideras que o tempo dedicado a atividades de escrita foi:

Insuficiente

Suficiente

Bom

Excessivo

10. Consideras que o trabalho de escrita realizado ao longo deste ano letivo permitiu uma evolução significativa desta competência?

Sim

Não

Muito obrigada pela tua colaboração! 😊