



Carlos Manuel Cunha Ribeiro Gomes

A Escrita do Texto Argumentativo – a planificação

Relatório da prática pedagógica de Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pela Doutora Ana Maria Machado e co-orientado pela Doutora Susana Marques Pereira, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

2014

Faculdade de Letras

A Escrita do Texto Argumentativo – a planificação

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	A Escrita do Texto Argumentativo – a planificação
Autora	Carlos Manuel Cunha Ribeiro Gomes
Orientadora	Doutora Ana Maria e Silva Machado
Coorientadora	Doutora Susana Marques Pereira
Júri	Presidente: Doutora Maria Cristina de Almeida Mello Vogal: Doutora Anabela dos Santos Fernandes
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português e Línguas Clássicas
Área científica	Formação de Professores
Data da defesa	15-10-2014
Classificação	18 Valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

Aos orientadores, Doutora Ana Maria, Doutora Susana e Doutor José Luís, pelas recomendações constantes que me possibilitaram crescer e desenvolver todo este trabalho.

Ao Colégio Bissaya Barreto, pela receção e às turmas 7.ºA, 7.ºB, TAS e TRM pela experiência que me proporcionaram.

À Professora Fátima, pela ajuda disponibilizada e por todos os comentários construtivos sobre a minha atuação.

À minha família, em especial aos meus pais, António e Goretti, aos meus irmãos, Miguel e Marta e à minha tia Gracinda, pelo apoio e afeto que sempre demonstraram.

Aos meus amigos, em especial ao Rui, pelo companheirismo de sempre.

Por último, mas não menos importante, à minha namorada, Cátia, pelo apoio e compreensão fundamentais neste ano.

Índice	
Resumo	10
Abstract	11
Introdução	12
Parte I	14
1. Capítulo I - Contexto socioeducativo	15
1.1. Meio	15
1.2. Enquadramento histórico	15
1.3. Escola	15
1.4. Caracterização das turmas	17
1.4.1. Turma de Português	17
1.4.2. Turma de Introdução à Cultura Clássica	18
1. Capítulo II - Reflexão sobre a prática pedagógica	20
Expetativas	20
2. Balanço da prática pedagógica supervisionada	23
Parte II	27
Capítulo I - Enquadramento teórico	27
1. Ensino da escrita	28
2. Processo de escrita	30
2.1. Subprocessos da escrita	32
2.1.1. Planificação	32
2.1.2. Textualização	33
2.1.3. Revisão	34
3. Argumentação	35
3.1. Estrutura do texto argumentativo	38
4. Escrita colaborativa em <i>Google drive</i>	39
5. A escrita nos documentos oficiais e no manual	42
Capítulo II – Didatização	45
1. Capítulo II - Didatização	46
2. Operacionalização	47
2.1. Operacionalização na turma de Português	48
2.2. Operacionalização na turma de Introdução à Cultura Clássica	55
3. Análise das produções textuais	59
3.1. Análise das produções textuais na turma de Português	59
3.2. Análise das produções textuais na turma de Introdução à Cultura Clássica	77
4. Propostas de remediação	90

5. Conclusões	91
Bibliografia	93
Anexos	97
Anexos da turma de Português	98
Anexo 1	98
Anexo 2	98
Anexo 3	99
Anexo 4	101
Anexo 5	103
Anexo 6	104
Anexo 7	105
Anexo 8	106
Anexo 9	113
Anexo 10	114
Anexo 11	116
Anexo 12	118
Anexo 13	119
Anexo 14	120
Anexo 15	121
Anexo 16	122
Anexo 17	125
Anexos da turma de Introdução à Cultura Clássica	127
Anexo 1	127
Anexo 2	128
Anexo 3	132
Anexo 4	133
Anexo 5	134
Anexo 6	136
Anexo 7	137
Anexo 8	138
Anexo 9	139
Anexo 10	141
Anexo 11	144
Anexo 12	145
Anexo 13	146
Anexo 14	149

Anexo 15

152

Anexo 16

153

Índice de figuras

Figura 1	41
Figura 2	43

Índice de tabelas

Tabela 1	21
Tabela 2	23
Tabela 3	90

Índice de gráficos

Gráfico 1	48
Gráfico 2	52
Gráfico 3	54
Gráfico 4	54
Gráfico 5	55
Gráfico 6	57
Gráfico 7	58
Gráfico 8	59
Gráfico 9	60
Gráfico 10	64
Gráfico 11	70
Gráfico 12	75
Gráfico 13	76
Gráfico 14	76
Gráfico 15	77
Gráfico 16	80
Gráfico 17	84
Gráfico 18	87
Gráfico 19	88
Gráfico 20	89

Índice de documentos

Documento 1	50
Documento 2	61
Documento 3	62
Documento 4	63
Documento 5	65
Documento 6	65
Documento 7	66
Documento 8	67
Documento 9	68
Documento 10	69
Documento 11	70
Documento 12	71
Documento 13	72
Documento 14	72
Documento 15	73

Documento 16	74
Documento 17	75
Documento 18	78
Documento 19	78
Documento 20	79
Documento 21	81
Documento 22	81
Documento 23	82
Documento 24	83
Documento 25	83
Documento 26	85
Documento 27	85
Documento 28	86
Documento 29	86
Documento 30	86
Documento 31	87
Documento 32	88

Lista de siglas

CBB – Colégio Bissaya Barreto

ICC – Introdução à Cultura Clássica

TAS – Técnico Auxiliar de Saúde

TRM – Técnico de Termalismo

Resumo

Esta investigação do tipo estudo de caso foi desenvolvida em contexto de sala de aula, no âmbito do relatório de estágio, com alunos do 7.º ano, em Introdução à Cultura Clássica e do 12.º ano, em Português; teve por objetivo atestar a importância da fase de planificação textual na produção de um texto argumentativo.

O relatório está organizado em duas partes. Na primeira, apresentar-se-á o contexto socioeducativo do Colégio e a reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada. Na segunda parte, apresentar-se-á a revisão da literatura que fundamenta o estudo, bem como a didatização e a análise dos resultados de ambas as turmas.

Em função dos resultados obtidos considera-se que a lecionação da planificação favorece a textualização, que a interação gerada por atividades de escrita em grupo proporciona uma melhor seleção de informação e conseqüentemente uma melhor planificação. Deste modo, confirmam-se alguns dos estudos seguidos nesta investigação, como por exemplo o de Amor (1994), Pereira (2000), Cabral (2001), Carvalho (2003), Guerra (2007), Barbeiro e Pereira (2007), Cardoso (2010) e Teixeira, Novo e Neves (2011).

Em suma, a receptividade demonstrada pelos alunos e os resultados que alcançaram justificam que se invista: no ensino sistemático da escrita processual e em atividades de escrita em grupo.

Abstract

This case study took place in a classroom environment, during my major's internship, with students from the 7th grade, in the Introduction to Classic Culture class, and in the Portuguese class with 12th grade students. It aims to attest the importance of textual planning stage in the production of an argumentative text.

This report is divided in two parts. In the first part we present the socio-educative context of the school and a reflection concerning our experience of teaching with supervision. In the second part, we present the literature review that sustains this case study, the didactization and the two classes' results analyses.

Our findings tells us that teaching textual planning favors the second stage of the writing process; that the interaction that comes from the collaborative writing activities allows a better selection of the information and subsequently, better planning. These findings are supported by several studies that were used in this investigation, such as Amor (1994), Pereira (2000), Cabral (2001), Carvalho (2003), Guerra (2007), Barbeiro e Pereira (2007), Cardoso (2010) e Teixeira, Novo e Neves (2011).

In short, the responsiveness shown by the students and the results they achieved underlie the investment in: the systematic teaching of writing as a process and in collaborative writing activities.

Introdução

A escrita é uma competência utilizada a nível universal, particularmente incrementada pelas possibilidades comunicativas geradas pelo desenvolvimento tecnológico e pela proliferação de redes sociais. O domínio desta competência numa sociedade alfabetizada é de reconhecido prestígio e, no âmbito escolar, é transversal a todo o currículo, revestindo-se de natural relevância para o sucesso académico dos alunos. Assim, reconhecendo o papel fundamental da escrita e, por outro lado, tendo noção das dificuldades inerentes à sua aprendizagem e domínio, a Escola pode hoje aproveitar o progresso tecnológico para o ensino e aperfeiçoamento desta competência. Colocando as tecnologias ao serviço do ensino, a Escola vai ao encontro dos referentes dos alunos que estão ligados aos novos meios de comunicação e informação, como a internet, o que pode traduzir-se numa maior motivação para o processo de ensino e aprendizagem.

Com este trabalho, pretende-se averiguar a importância da fase de planificação textual, sobretudo no que diz respeito ao texto argumentativo, assim como as potencialidades do *Google drive* na elaboração de atividades de escrita colaborativa, em contexto de sala de aula. O estudo foi desenvolvido num estágio bidisciplinar, com alunos do 7.º ano, na disciplina de oferta de escola de Introdução à Cultura Clássica, e do 12.º ano de escolaridade, na disciplina de Português.

O relatório organiza-se em duas partes: a primeira dedica um capítulo à descrição do contexto socioeducativo do CBB. Neste ponto, são apresentados o meio socioeconómico, o enquadramento histórico da Fundação Bissaya Barreto à qual pertence o CBB, os seus espaços físicos, o seu projeto educativo, a composição do corpo docente e não docente e o perfil das turmas onde foi desenvolvido o estágio supervisionado. No segundo capítulo, reflete-se sobre a prática pedagógica, as expectativas relativas ao ano de estágio, as dificuldades sentidas, as atividades extracurriculares realizadas e o balanço final, onde se apresenta a evolução do professor estagiário, registada ao longo do ano letivo.

A segunda parte é dedicada ao desenvolvimento do tema do relatório e conjuga uma vertente teórica com a realização de atividades práticas em sala de aula, suscetíveis de confirmar a teoria. Assim, no primeiro capítulo da segunda parte, apresenta-se uma fundamentação teórica do tema, centrada em Amor (1994), Pereira (2000), Cabral (2001), entre outros autores. Deste modo, procedeu-se à consulta de trabalhos de revisão da literatura sobre o ensino da escrita e sobre o seu processo, tendo em conta as suas etapas, a argumentação, a escrita colaborativa em *Google drive* e um ponto relativo ao modo como este domínio é abordado nos programas e no manual adotado no Colégio. Inicia-se esta segunda parte com uma referência ao ensino da

escrita, chamando-se a atenção para algumas práticas inadequadas no ensino desta competência, que deve ser sistemático e respeitar as diversas etapas do processo. No segundo capítulo descreve-se a didatização das atividades propostas em sala de aula e faz-se a análise e comentário dos resultados obtidos, destacando-se o ensino sistemático da planificação do texto argumentativo. Por último, apresenta-se a conclusão do trabalho, com uma proposta de remediação que servirá de perspectiva de atuação futura.

Parte I
Capítulo I - Contexto socioeducativo

1. Capítulo I - Contexto socioeducativo

1.1. Meio

O CBB localiza-se em Bencanta, freguesia de S. Martinho do Bispo, Coimbra. Com cerca de 910 anos, a freguesia abrange uma área de 26 Km². Possui 6 jardins-de-infância, 6 escolas básicas, 2 escolas secundárias e 5 Instituições de Ensino Superior. S. Martinho do Bispo tem cerca de 6.000 estudantes (não recenseados) e cerca de 13.000 eleitores, sendo que 40% destes encontram-se na faixa etária entre os 18 e os 29 anos.

A freguesia S. Martinho do Bispo está geograficamente próxima de Coimbra, estando abrangida pelos Serviços Municipalizados de Transportes Urbanos de Coimbra.

Sendo Coimbra um distrito com uma população residente, segundo os censos de 2011, de 430.104 habitantes, ela é servida por uma rede ferroviária e rodoviária, o que possibilita a deslocação das pessoas que se encontram em freguesias próximas. Além disto, a cidade de Coimbra constitui um polo cultural, visto que é um centro universitário.

1.2. Enquadramento histórico

O Patrono, Fernando Baeta Bissaya Barreto Rosa, nasceu a 29 de Outubro de 1886, em Castanheira de Pêra. Em 1903, é admitido na Universidade de Coimbra, onde concluiu dois bacharelatos: em Filosofia e em Medicina.

O Professor Bissaya Barreto, que dedicou a sua vida ao empreendedorismo social, criou, em 1958, a Fundação Bissaya Barreto que tinha como objetivo prestar auxílio público em toda a Beira Litoral.

Esta Fundação é uma instituição particular de solidariedade social que procura dar continuidade à extraordinária obra criada e legada pelo patrono.

1.3. Escola

O CBB é uma instituição de ensino privado fundada, em Setembro de 2003, pela Fundação Bissaya Barreto. Inicialmente, funcionava apenas com o 1º ciclo, mas a partir do ano letivo de 2009/2010 introduziu os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e em 2010/2011 os cursos profissionais. O Colégio segue ainda hoje o lema do seu Patrono: “Façamos felizes as crianças da nossa terra”.

Espaço físico

O CBB é constituído por 4 edifícios, 3 destinados à prática letiva e 1 destinado à componente administrativa. Está equipado com uma biblioteca, um pavilhão multiusos, uma piscina e um amplo espaço verde para recreio.

O 1.º ciclo dispõe de 8 salas de aula, de uma sala de informática, uma de expressão plástica, uma de ciência viva e uma de acolhimento. O 2.º e 3.º ciclos dispõem de 8 salas de aula, de uma sala de acolhimento, uma de educação visual, uma de educação tecnológica, uma de informática e de 2 laboratórios. Todas as salas são climatizadas, equipadas com projetores e algumas dispõem de quadros interativos.

Projeto educativo

O CBB detém uma oferta educativa ¹ diversificada: 1.º, 2.º e 3.º ciclos e 2 cursos profissionais: TRM e TAS. O 1º ciclo é constituído por 7 turmas que recebem 141 alunos; os 2.º e 3.º ciclos, por 4 turmas cada, sendo que o 2.º ciclo recebe 71 alunos e o 3.º ciclo, 61. Os cursos profissionais são frequentados por um total de 63 alunos, divididos por 3 turmas do curso de TRM e por 3 do curso de TAS. É imposição do colégio a utilização do uniforme pelos alunos do 1.º, 2.º e 3.º ciclos, como modo de eliminar indicadores de diferenças socioeconómicas e também como forma de criar uma identidade própria do colégio.

O CBB dispõe de uma academia de línguas que disponibiliza cursos de inglês, espanhol, francês e alemão, com diferentes níveis, para crianças e para adultos.

No âmbito do desporto escolar, o colégio oferece inúmeras atividades como, por exemplo, torneio do mata, passeio de btt, entre outras. O CBB permite, também, no âmbito de atividades extracurriculares, a frequência de diversos clubes, como, por exemplo, de teatro, futsal, entre outros. Dispõe ainda de um jornal escolar, “O Coreto”, e de um coro, que funciona desde a fundação do colégio.

As características do projeto educativo do CBB são determinadas com o intuito de oferecer aos seus alunos uma formação sólida e diversificada, que almeja promover a criatividade e o pensamento livre, preparando-os para um mundo que é cada vez mais exigente e competitivo. Desta forma, o colégio pretende ir ao encontro das preocupações dos pais que ambicionam, para os seus filhos, além da sólida formação científica, uma preparação que permita ultrapassar as dificuldades próprias do mundo atual. Além disso, o CBB preconiza o

¹ A informação foi consultada no sítio do CBB, disponível em <http://www.cbbonline.pt>, consultado em 15/10/13.

incremento de valores para a cidadania, que são indispensáveis para a vida em sociedade. Para isso, o colégio defende e proporciona, na educação dos seus discentes, um papel ativo dos pais.

Corpo docente e não docente

O corpo docente é constituído por 18 professores que lecionam no 1.º ciclo, 66,7% do sexo feminino e 33,3% do sexo masculino, 15 que lecionam no 2º ciclo, 60% do sexo feminino e 40% do masculino, 17 que lecionam no 3.º ciclo, 64, 8% do sexo feminino e 35,2% do sexo masculino, 9 que lecionam nos cursos profissionais, 66,7% do sexo feminino e 33,3% do sexo masculino, e 7 formadores externos, 71,5% do sexo feminino e 28,5% do sexo masculino, que lecionam disciplinas da área técnica dos cursos profissionais. Assim, nem todos os docentes dos cursos profissionais trabalham, em regime de exclusividade com o colégio, contrariamente aos que estão afetos ao ensino primário e básico. A média etária do corpo docente do CBB encontra-se nos 30 anos.

O corpo não docente é constituído por uma psicóloga, 3 administrativas, uma bibliotecária e por 6 auxiliares da ação educativa, 83,4% do sexo feminino e 16,6 do sexo masculino.

1.4. Caracterização das turmas

No âmbito do estágio pedagógico supervisionado, observei e lecionei aulas da turma do 7.ºA da disciplina de ICC e da turma do 3.º ano de Português, inicialmente, do curso profissional de TAS; no entanto, por indicação da DREC, a meio do primeiro período, a turma do 3.º ano de TRM, nas aulas de Português, uniu-se ao curso de TAS.

Para a caracterização da turma do 7.ºA utilizaram-se os dados recolhidos e facultados pela diretora de turma. Relativamente à turma de Português, houve a necessidade de recolher e tratar os dados biográficos dos alunos, uma vez que a diretora de turma não os possuía.

1.4.1. Turma de Português

A turma de Português é constituída por 23 alunos, 34,8% rapazes e 65,2% raparigas, com a média de idades situada nos 20 anos, por isso, são os próprios alunos, na sua maioria, os seus encarregados de educação. A turma apresenta apenas 11,1% dos alunos sem qualquer retenção e 77,7% frequentou o ensino pré-escolar. Quanto ao meio de transporte, a maioria dos discentes usa viatura própria e o autocarro nas deslocações para o colégio e demoram cerca de 45 minutos. Importa salientar que, apesar de serem de cursos diferentes, demonstram um bom espírito de grupo.

Relativamente ao contexto familiar, os alunos têm em média 2 irmãos e os agregados familiares apresentam habilitações literárias variadas, que vão do 1.º ciclo ao ensino superior, sendo que, no caso dos pais, predomina o ensino secundário e, no caso das mães, predomina o 3.º ciclo do ensino básico. Quanto ao contexto económico, há alunos que revelam fragilidades.

Estes discentes frequentam os seus cursos profissionais de livre vontade, no entanto, apenas 22,2% assume estudar diariamente, embora o número dos alunos que refere ter apoio no estudo seja bastante superior (72,2%), assim como o número daqueles que assume sentir dificuldade a matemática (55,5%), a físico-química (50%), a português (16,6%), a inglês (5,5%), e a biologia (5,5%). Esta falta de hábitos de estudo, reflete-se, naturalmente, no aproveitamento. Em matemática, 33,3% dos alunos tem módulos negativos, em físico-química, 22,2% e, em português, 5,5%. É importante, no entanto, destacar que a isto não será alheio o facto de estes alunos estarem mais motivados para as disciplinas práticas.

1.4.2. Turma de Introdução à Cultura Clássica

A turma do 7.ºA de ICC, disciplina de oferta de escola proposta pelo colégio, é constituída por 16 alunos, 87,5% rapazes e 12,5% raparigas. Todos os discentes transitaram do ano letivo anterior, o que contribuiu para a coesão da turma. A maioria dos alunos vive em Coimbra (87,5%); 75% destes desloca-se para o colégio em viatura particular, demorando cerca de 10 a 20 minutos. A média de idades da turma é de 12 anos, apesar de 1 discente apresentar uma retenção e um outro contar com duas. A maioria dos alunos frequentou o ensino pré-escolar (87,5%).

Relativamente ao contexto sociocultural, 68,75% dos encarregados de educação são as mães, 18,75% os pais e 12,5% responsáveis da Instituição *Casa do Pai*. Todos os alunos vivem com os pais com exceção de dois que vivem na *Casa do Pai*, por ordem do Tribunal. As habilitações literárias dos agregados familiares são diversas, indo desde o ensino secundário ao mestrado. Quanto ao contexto económico, esta turma não revela dificuldades, com exceção dos alunos institucionalizados.

A turma apresenta como pontos fortes o interesse e a motivação para aprender, o que se traduz no facto de 75% dos alunos estudar mais de uma hora por dia, no gosto pela participação nas atividades extracurriculares e na relação afetiva que têm com o CBB. Como pontos menos fortes, realçam-se a manifestação de alguma impulsividade na participação, que em certos momentos se traduz em desorganização, e na dificuldade do cumprimento de regras, dentro e fora da sala de aula.

Parte I
Capítulo II - Reflexão sobre a prática pedagógica

1. Capítulo II - Reflexão sobre a prática pedagógica

Expetativas e desafios

O conhecimento que detinha acerca do ensino era sobretudo teórico, através das disciplinas de didática, e a minha experiência, neste âmbito, era essencialmente resultado da análise realizada enquanto aluno.

Numa primeira fase, ambicionava que o estágio pedagógico pudesse proporcionar-me o desenvolvimento de diversas competências, ao nível da organização escolar, das relações interpessoais, do modo como se concretizam as reuniões de avaliação, mas fundamentalmente desejava adquirir experiência letiva que me possibilitasse projetar aulas dinâmicas, de modo a despertar nos alunos o interesse pela aprendizagem.

Numa segunda fase, depois de definidas as turmas a que estaria afeto, pretendia saber como adequar a minha prática pedagógica a contextos distintos, uma vez que o estágio é bidisciplinar. Atuei em duas áreas científicas, Português e ICC, em diferentes níveis de ensino e em contextos socioeconómicos diferenciados (cf. *supra* p. 16). Esta situação apresentou-se como um desafio a enfrentar e a superar, desde logo na disciplina de Português do 12.º ano de escolaridade, que englobava alunos pertencentes a dois cursos profissionais, maiores de idade, e que demonstravam maior interesse pelas disciplinas técnicas. Assim, a partir da observação das aulas lecionadas pela Professora titular da disciplina, competia-me apreender de que forma poderia captar a atenção dos discentes nas aulas que me caberia lecionar.

Na disciplina de ICC, o desafio com que me deparava era precisamente o oposto ao verificado no da turma de Português, porque os alunos demonstravam um interesse e um conhecimento considerável para o nível em que se encontravam. Embora esta fosse uma disciplina de oferta de escola², que o CBB adotou para este ano letivo, como experiência, a mesma revelou-se largamente positiva, o que conduziu à intenção manifesta da direção do colégio de voltar a incluir a disciplina de ICC na sua oferta formativa. Assim, tendo uma turma de 7.º ano atribuída, o desafio principal centrava-se na elaboração de materiais didáticos, que fossem ao encontro do universo do público-alvo, com o cuidado de não desvirtuar o conteúdo.

² Disciplina com avaliação qualitativa, logo não entra na média. Cf. Anexo 15 p. 152 e anexo 16 p. 153 (Protocolo celebrado entre a direção da FLUC e o CBB). A disciplina não é apresentada no projeto educativo do CBB, porque é atualizado de 3 em 3 anos.

As aulas de Português lecionadas

No decurso do estágio pedagógico, tive a oportunidade de observar todas as aulas lecionadas pela Professora titular da disciplina de Português do 12.º ano e pela colega estagiária do Núcleo de Estágio de Português e Línguas Clássicas, em que estive inserido. Lecionei algumas das aulas³, como se pode verificar (tab. 1):

Aulas de Português lecionadas		
Tema da aula	Texto lecionado	Duração
1.º Período		
Textos Líricos	“Vem sentar-te comigo, Lídia, à beiro do rio” “Anjos ou deuses, sempre nós tivemos” “Prefiro rosas, meu amor, à pátria” Expressão escrita	90 + 90 min.
2.º Período		
Textos épicos e textos épico- líricos	Estâncias 144 à 156 do Canto X d’ <i>Os Lusíadas</i> de Luís Vaz de Camões. “Screvo meu livro à beira- mágoa” da <i>Mensagem</i> de Fernando Pessoa. Expressão escrita	90 + 90 min.
Textos narrativos	Capítulo V do <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago. Expressão escrita	90 + 90 min.
3.º Período		
Textos narrativos	Capítulos XXI, XXII e XXIII do <i>Memorial do Convento</i> , de José Saramago.	90 min.
Texto dramático	<i>Felizmente Há Luar</i> , de Luís de Sttau Monteiro	90 min

Tabela 1

³ De acordo com o Plano Anual geral de formação disponível, em http://www.uc.pt/fluc/estagios_saidas_profissionais/2_ciclos_ensino/conselho_formacao_professores/docs/plano_anual_geral_de_formacao_11_12.pdf consultado em [30-09-13], “Nos Núcleos de Estágio bidisciplinares, o número mínimo de actividades lectivas que cada Estagiário tem de assegurar situa-se entre 28 e 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos, divididas equitativamente pelas duas áreas de formação.”

Relativamente à investigação que me propus desenvolver, no âmbito do relatório de estágio, houve necessidade de gizar atividades, em função das aulas que me foram atribuídas, que permitissem chegar à produção textual em colaboração, isto é, lecionar a estrutura do texto argumentativo e a planificação desta tipologia. Embora a aferição do contributo do *Google drive* numa atividade de escrita colaborativa fosse um objetivo inicialmente previsto, não foi possível averiguar a sua importância, uma vez que, não tendo calculado as dificuldades que os alunos sentiriam na interpretação dos textos informativos, nem acautelado a distância espacial dos pares, as suas interações foram essencialmente orais. Importa referir que a análise dos textos foi realizada com os alunos, mas a atividade de escrita desenvolveu-se na aula seguinte, no caso de ICC, ocorreu passados 7 dias, por ser uma aula semanal, e no Português, passados 6 dias.

Salienta-se a importância de o Núcleo de Estágio ser constituído por dois estagiários e de ambos terem desenvolvido investigação sobre a escrita, pelo que possibilitou a cooperação, a reflexão conjunta das atividades, bem como o apoio dos alunos nas mesmas, beneficiando os estagiários e, mais importante, os discentes.

Aulas de Introdução à Cultura Clássica

No que concerne à disciplina de ICC, assisti a todas as aulas lecionadas, embora em número reduzido, pela Professora titular da disciplina na turma do 7.ºA (5), à qual estive afeto e às asseguradas pela colega estagiária na turma do 7.ºB. Relativamente às aulas que planifiquei e lecionei, podemos verificar no quadro seguinte as temáticas e os tempos destinados a cada unidade (tab. 2):

Aulas de Introdução à Cultura Clássica lecionadas	
Unidade temática	Duração
1.º Período	
Fundação de Roma	2 aulas de 45 min.
Expansão romana na Lusitânia	1 aula de 45 min.
Organização política em Roma (Monarquia, República e Império)	4 aulas de 45 min.
Expressão escrita	3 aulas de 45 min.
2.º Período	
Vida quotidiana em Roma	2 aulas de 45 min.
Espaços públicos em Roma	4 aulas de 45 min.
Habitação romana	2 aulas de 45 min.
Literatura grega (poemas homéricos)	1 aula de 45 min.
Expressão escrita	2 aulas de 45 min.
3.º Período	
Literatura grega (tragédia grega)	1 aula de 45 min.
Língua latina (1.ª declinação; Presente do indicativo do verbo <i>sum</i>)	2 aulas de 45 min.
Expressão escrita	2 aulas de 45 min.
Visualização de um filme	1 aula de 45 min.

Tabela 2

2. Balanço da prática pedagógica supervisionada

A primeira semana da prática pedagógica supervisionada, que se iniciou no final de setembro, traduziu-se no contacto com a orientadora da escola, que é a mesma para ambas as

disciplinas, na apresentação das turmas e das infraestruturas do CBB. Apesar de ter estado presente nas aulas de três turmas distintas, apenas estive afeto a duas.

O colégio, embora já tenha admitido estagiários, contribuindo para a sua formação, nunca os teve em regime anual, ou seja, o Núcleo de Estágio de Português e Línguas Clássicas foi o pioneiro de estágios nestes moldes. Entendi este modelo anual como uma vantagem, na medida em que permitiu associar-me a diversas atividades, com um papel ativo, o que veio a traduzir-se numa integração plena. Destas atividades, salienta-se a participação na abertura solene das aulas do CBB. No âmbito do estudo de *Os Lusíadas*, com o apoio da orientadora e da colega estagiária e com a anuência da direção, participei na organização da ida ao colégio de um ator do Teatrão, que recitou excertos do poema épico de Camões. No início das férias de Natal, tive oportunidade de participar num dia de atividades extraletivas do CBB. Em virtude da impossibilidade de a orientadora estar presente nesse dia, a gestão das atividades foi entregue aos estagiários, com sucesso. No final do primeiro período pude observar uma reunião de avaliação, o que permitiu não só compreender o seu funcionamento como também perceber a responsabilidade de que se reveste. Participei nas atividades do dia aberto, o que possibilitou contactar de modo menos formal com toda a comunidade educativa. Tive a oportunidade de participar numa peça de teatro e numa sessão apresentada pela Doutora Ana Paula Arnaut, no âmbito do estudo do *Memorial do Convento*.

Destaca-se ainda a participação nos *Ludi Saguntini*⁴, em Sagunto, onde realizei várias oficinas que me permitiram contactar com uma abordagem lúdica da Cultura Clássica, à qual poderei recorrer em aula.

A participação nas atividades extracurriculares revelou-se importante, na medida em que foi facilitadora da integração no CBB, o que resultou, por exemplo, no convite da Professora de História para que acompanhasse as turmas de 7.º ano na visita de estudo a Conímbriga e na colaboração nas atividades destinadas à comemoração do dia 25 de abril. Houve também a possibilidade de articular os conteúdos lecionados em ICC com a disciplina de Educação Visual para construção de maquetes, alusivas aos espaços públicos gregos e romanos.

Em ambas as disciplinas, os seminários semanais, conduzidos pela orientadora de escola e, por vezes, solicitados pelos estagiários, mesmo em períodos de férias, revelaram-se fundamentais na definição dos conteúdos a lecionar, na elaboração dos materiais, na crítica às aulas lecionadas, o que permitiu uma reflexão constante sobre a prática pedagógica. Desta forma, a experiência das aulas lecionadas e os comentários das mesmas possibilitaram-me

⁴ Jogos criados por um grupo universitário de Sagunto, Espanha, com o intuito de revitalizar a Cultura Clássica.

tomar consciência de que sempre que possível é profícuo aproveitar as intervenções dos alunos para o desenvolvimento da aula e que, no estudo da Literatura, é pertinente estabelecer-se, quando possível, paralelos com a realidade. Estas reflexões permitiram-me compreender que a leitura expressiva efetuada pelo professor ajuda à compreensão dos alunos e que é fundamental na elaboração dos planos de aula preparar um questionário e cenários de resposta, por forma a guiar os discentes a alcançar os objetivos previamente definidos. A formulação e a reformulação das questões foram as vertentes em que senti maior dificuldade, traduzindo-se por vezes em precipitação, que me levava a não conceder aos alunos o tempo necessário para elaboração das suas respostas.

Considero, relativamente à lecionação em Português, ter sido enriquecedora a oportunidade de assegurar aulas que tiveram como conteúdo programático textos líricos, épico-líricos, narrativo e dramático, adquirindo experiência na lecionação dos diferentes géneros textuais. Nesta disciplina, o que inicialmente parecia ser um contratempo revelou-se bastante positivo para a dinâmica das aulas: no final de novembro, por indicação da DREC, as duas turmas do 3.º ano dos cursos profissionais tiveram de unir-se, o que possibilitou aulas com maior grau de interação.

Relativamente à disciplina de ICC, importa salientar que, embora seguisse o projeto *Pari passu*,⁵ o programa adaptou-se ao contexto do projeto educativo do CBB (cf. *supra* p. 15). Deste modo, decidiu-se começar pela abordagem da cultura romana, iniciada com a fundação de Roma, por se entender estar mais próxima dos referentes dos alunos, uma vez que alguns já puderam visitar locais importante da Cultura Clássica, como por exemplo, Pompeia. No entanto, talvez seja positivo, numa experiência futura, seguir-se uma ordem cronológica, começando pelo estudo da cultura grega, uma vez que os alunos demonstraram uma boa adesão a esta matéria.

Tendo esta disciplina como objetivo primordial despertar nos alunos o interesse pela Cultura Clássica, foi muito gratificante trabalhar com uma turma que, apesar de agitada, se revelou muito motivada, curiosa e conhecedora dos locais em estudo, o que me obrigou a refletir sobre a minha atuação e a investir na elaboração de materiais diversificados e interativos, demonstrando que a Cultura Clássica também pode ser ensinada pelo recurso às novas tecnologias.

A turma de ICC colocou-me diversos problemas, desde logo, a gestão das participações, o que me obrigou a adotar e a reformular as minhas estratégias de atuação. Neste contexto, a

⁵ O projeto *Pari passu* pode ser consultado no sítio: <http://xanaaareis.wix.com/projeto-pari-passu>

que melhor resultou foi a visualização de um filme no intervalo entre a aula de ICC e de Matemática, como reforço positivo das participações dos alunos, quando estas ocorriam com a minha autorização. Esta turma exigiu-me uma preparação muito cuidada, uma vez que era bastante interessada na Cultura Clássica, na sua influência na língua e cultura portuguesas. O seu interesse traduzia-se num questionamento constante durante as aulas, com o objetivo de obter sempre mais informação. Exemplo disso foi a facilidade com que a turma conseguiu associar a *Ilíada* à nossa Epopeia e ainda fazer a distinção entre o herói individual da primeira e o herói coletivo da segunda. É de realçar este facto, uma vez que esta é uma turma de 7.º ano e que, por isso, ainda não estudou a Epopeia de Camões, *Os Lusíadas*.

A lecionação desta disciplina permitiu que desenvolvesse a minha capacidade de gestão do tempo e que refletisse constantemente sobre a minha atuação, uma vez que assegurei 28 aulas de 45 minutos. No entanto, apesar de ter observado todas as aulas lecionadas no 7.ºB pela colega de estágio, considero que será profícuo, numa experiência futura, o estagiário ter oportunidade de observar mais aulas, uma vez que, estando em formação, é pertinente ter um modelo de referência.

No âmbito da aplicação prática do tema do relatório de estágio, verificou-se, em ambas as disciplinas, que os alunos não têm hábitos de planificação textual, mas aderiram às fichas⁶ criadas para o efeito, reconhecendo que esta fase do processo de escrita os auxiliava nas suas produções textuais. A elaboração da textualização da segunda e terceira atividades, em *Google drive*, demonstrou uma maior motivação daqueles na realização das produções escritas, talvez por ir ao encontro do seu universo atual. Ao nível do trabalho do estagiário, salienta-se um outro aspeto positivo nas produções textuais realizadas em *Google drive*: sendo elaboradas num processador de texto, permitem que se esteja, aquando da correção, perante textos limpos, sem rasuras e sem ter de se realizar um esforço, por vezes infrutífero, na interpretação da caligrafia dos alunos, dificuldade sentida na correção da primeira produção textual.

Em suma, o estágio pedagógico foi importante na minha formação, uma vez que me possibilitou conhecer a organização escolar, participar em diversas atividades extracurriculares e, essencialmente, tomar consciência da prática pedagógica. Além disso, sendo um estágio bidisciplinar, possibilitou-me contactar com duas disciplinas de dois ciclos distintos (cf. *supra* p.16), obrigando-me a adequar a minha atuação. Em jeito de balanço final, o estágio permitiu-me, com os comentários às aulas lecionadas, uma evolução gradual na minha atuação como

⁶ Cf. Anexo 9 p. 113
Cf. Anexo 7 p. 137

professor. Para isso, foi também importante que o Núcleo de Estágio tenha sido constituído por dois estagiários, pois tal situação permitiu a reflexão constante sobre a prática pedagógica.

Parte II
Capítulo I - Enquadramento teórico

Capítulo I - Enquadramento teórico

No âmbito do seminário de Português, foi proposto o desenvolvimento de projetos diferenciados num mesmo domínio: o ensino da escrita. E, porque a competência escrita carece ainda de grande investimento didático, cada mestrando optou por um tipo de texto e/ou fase do processo de escrita, para que o grupo de sete estudantes chegasse ao final com uma reflexão teórica sistemática e pudesse avaliar os resultados práticos da sua aplicação em diferentes níveis de ensino públicos (CFP, EFA e ensino regular, do 8.º ao 12.º anos) e privados. Tratando-se de uma competência nuclear do currículo, é possível e desejável que, no contexto do estágio pedagógico, se proceda a uma investigação que, dentro do possível, constitua um contributo para a prática da docência. Assim, a presente investigação procede a um estudo de caso e elegeu o ensino da planificação na produção de um texto argumentativo, no contexto de uma atividade de escrita colaborativa em *Google drive*, por forma a verificar a sua fecundidade na produção de um texto argumentativo.

A opção pelo texto argumentativo foi ditada pela tipologia textual que consta do Programa, ao que se juntou o potencial que este tipo de texto oferece para a escrita colaborativa. Verificada a exequibilidade do tema, tanto no 12.º ano de Português, como do 7.º ano da disciplina de ICC, definiram-se os seguintes objetivos: a) verificar o contributo da planificação na textualização de um texto argumentativo (na disciplina de ICC, optar-se-á por uma estrutura simplificada); b) averiguar de que forma a escrita colaborativa auxilia a produção de um texto argumentativo; c) apurar de que forma o *Google drive* potencia uma atividade de escrita colaborativa.

1. Ensino da escrita

A escrita, uma das grandes conquistas do Homem, é um meio de comunicação que surgiu por volta de 4000 a.C., tendo diversas civilizações, em concomitância, desenvolvido sistemas de representação gráfica que permitiram a perpetuação do passado e o quebrar das amarras do tempo e do espaço a que a oralidade sujeitava qualquer mensagem (Higounet, 2003).

A escrita constitui hoje uma forma prestigiada de comunicar, ainda que nem sempre a escola lhe tenha prestado a devida atenção, mesmo considerando que se trata de uma competência transversal a todo o currículo académico (Amor, 1994). Uma tal omissão explica-se, no dizer de Amor (1994), Pereira (2000), Cabral (2001) e Teixeira, Novo e Neves (2011), pelo facto de a escrita ser vista como uma capacidade inata e não como uma competência que, para atingir um grau elevado de proficiência, necessita de trabalho sistemático. Nesse sentido, Cabral observa que:

escrever (...) é uma capacidade para cuja mestria é necessária instrução formal, uma vez que a sua aprendizagem não é resultado de um processo de maturação biológica, nem o seu domínio se adquire pela simples exposição a um *input* linguístico, mesmo que significativo (2001: 258).

Alguns passos têm sido dados, ainda que incipientes. Pereira (2000) apresenta, como aspeto positivo, o facto de o Programa de Português de 1991 reconhecer a necessidade de uma pedagogia da escrita, o que acaba por derrubar a crença da escrita como dom. Todavia, esta mudança não foi suficiente para que os professores reformassem os métodos utilizados no ensino da escrita, porque, frequentemente, os docentes se orientam mais por materiais didáticos do que pelo programa, privilegiando o método tradicional do ensino da escrita, “em que se propõe aos alunos que escrevam sobre um determinado tema e em que o professor se limita a avaliar o produto final, nem o professor tem acesso ao processo de escrita do aluno, nem este ganha consciência desse processo” (Pereira, 2000: 128). Carvalho (2002) vai ao encontro do exposto, constatando que os professores concediam um tempo diminuto à aprendizagem de técnicas e modelos de escrita, preteridos por atividades de diversa ordem, que destacavam o produto final (*apud* Duarte, 2012).

No entanto, o domínio eficiente da competência escrita:

assume-se como um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito das diferentes disciplinas curriculares. Pela sua complexidade, a aprendizagem e desenvolvimento desta competência exige ao aluno a consciencialização de mecanismos cognitivos e linguísticos e de uma prática intensiva que permita a efectiva aquisição das suas técnicas (Teixeira, Novo e Neves, 2011: 241).

Por isso, para que o ensino da escrita seja profícuo é necessário que se ultrapassem algumas das práticas de ensino diretivas, como informa Amor (1994: 114) quando refere que “o aluno é aconselhado, desde cedo, a fazer um plano, mas raramente é instruído nos modos concretos de o realizar e de o desenvolver com êxito”. No mesmo sentido, Carvalho refere que:

a planificação do texto é diminuta. (...) É ao nível da redacção que se centra toda a actividade do aluno, pois logo que ela termina, a tarefa é, normalmente, dada por concluída. Quando existe revisão, ela processa-se quase sempre a um nível superficial e se, na aula seguinte, pedíssemos ao aluno que revisse e reescrevesse o texto, o número de alterações seria, provavelmente, muito reduzido (1999a: 127).

Posteriormente, também Pardal (2009) constata que as dificuldades apresentadas no domínio da competência de escrita resultam de circunstâncias relativas ao seu ensino,

nomeadamente atividades de escrita descontextualizadas ou a falta de definição dos objetivos da produção escrita.

Para que o aluno melhore a sua *performance*, Pereira (2000) defende que se deve privilegiar uma avaliação formativa da escrita, contrariamente ao que antes se praticava: os momentos de escrita não eram entendidos como tempos de aprendizagem, mas sim de avaliação sumativa. Todavia, para que essa avaliação formativa resulte numa verdadeira aprendizagem é fundamental que os professores detenham sólidos conhecimentos teóricos acerca do ensino da escrita processual, bem como que lhes seja concedido espaço de decisão, isto é, que a lecionação, entre outros aspetos, não seja direcionada apenas para a preparação do exame.

2. Processo de escrita

No domínio da investigação da escrita processual, o modelo proposto por Flower e Hayes (1981) continua a ser um marco de referência na área. O estudo destes autores apresenta o processo de escrita constituído por três componentes: o contexto, a memória de longo prazo e o processo de escrita. O contexto reflete o ambiente no qual o escrevente está inserido, o que influencia o seu desempenho. A memória de longo prazo consiste nos conhecimentos que o escrevente arrola no ato da produção textual, isto é, o assunto do texto, o destinatário e o tipo de texto. O processo de escrita abrange três fases fundamentais: a planificação, a textualização e a revisão.

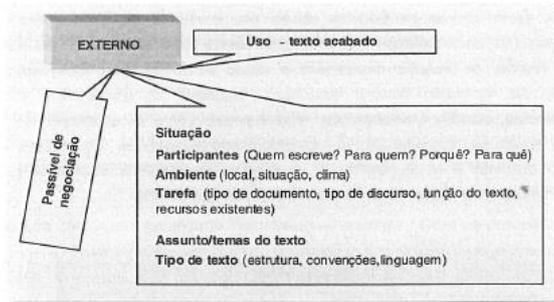
O mesmo processo é, posteriormente, apresentado por Tribble (1996) como mais complexo, sendo dividido em cinco fases: pré-escrita, composição, revisão, edição e publicação, ao qual, em 1998, Williams adiciona mais duas, entre a fase da composição e a da revisão: a pausa e a leitura (*apud* Guerra, 2007).

Anos mais tarde, Flower e Hayes viriam a rever o seu modelo, gerando alguma controvérsia. Num primeiro momento, é revisto por Flower (1994), que defende que:

a construção de significado por parte de leitores e escreventes ocorre num quadro alargado em que o contexto social e cultural, a linguagem e as convenções associadas ao discurso desempenham um papel de relevo. Considerando que todo o significado se constrói em diálogo com o mundo, a autora define diferentes formas dessa construção: a reprodução, a conversação e a negociação (*apud* Carvalho, 2002: 90-91).

Noutro modelo, Grabe e Kaplan (1996) especificam esse tipo de “variações individuais durante as tarefas de produção textual e recuperando a importância do contexto sociocultural de produção e das representações individuais do escrevente” (*apud* Cabral, 2001: 260-261).

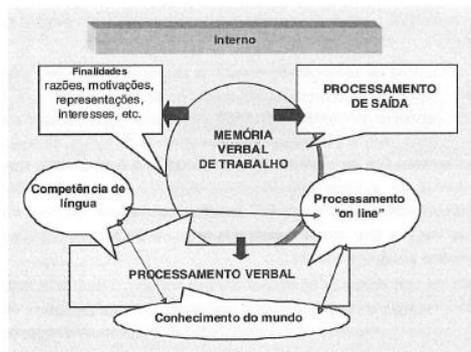
Trata-se de um modelo que nos coloca perante dois contextos, um externo e um interno. O contexto externo compreende a conjuntura, isto é, a situação da produção escrita. Esta situação, que pode ser negociada, abarca os seguintes aspetos: os participantes, o ambiente, a tarefa, o tema do texto e tipo de texto. Posto isto, entende-se a produção textual acabada, quando concluído o seu processo (Cabral, 2001).



(*apud* Cabral, 2001: 262)

Por sua vez, o contexto interno é constituído pela memória verbal de trabalho do escrevente, que integra finalidades (razões, motivações, representações, interesses do escrevente) e processamento verbal (competência de língua, isto é, o conhecimento que o falante-escrevente tem da língua, o conhecimento do mundo, resultado da experiência do sujeito que escreve, e o processamento *online*, uma atualização constante do conhecimento do mundo e da competência de língua) e processamento de saída (capacidade de confrontar as finalidades com o processamento verbal, concretizando ou não alterações, relativamente às finalidades determinadas inicialmente) (*apud* Cabral, 2001).

Porém, quando Hayes (1996) apresenta a revisão do modelo de 1981, circunscreve-o a:



(*apud* Cabral, 2001: 263)

duas dimensões do processo: a do contexto e a do indivíduo. A primeira considera o contexto social e o contexto físico no qual se integra o próprio texto à medida que vai sendo produzido. A última considera quatro aspetos: a motivação e afectividade, os processos cognitivos, a memória operativa e a memória a longo prazo (*apud* Carvalho, 2002: 91).

Num outro domínio, Cassany (2000) entende a escrita como conjugação das diferentes áreas da linguística, o ler e o escrever, valorizando no momento da escrita a leitura e o conhecimento das tipologias textuais (Carvalho, 2002), pois “em vez de falarmos em ensinar a escrever, deveríamos falar em ensinar a escrever narrativas, ensinar a escrever descrições, ensinar a escrever cartas, etc” (*apud* Carvalho, 2002: 91).

Apesar destes acrescentos e precisões, a adaptação didática do modelo de Hayes & Flower não sofreu alterações na sua substância (Guerra, 2007).

2.1. Subprocessos da escrita

2.1.1. Planificação

A planificação textual consiste no momento em que “o escrevente toma consciência e reflecte acerca dos conhecimentos que possui, do destinatário, da situação de comunicação, do conteúdo, do tipo e do propósito do texto” (Guerra, 2007: 76).

Amor (1994) apresenta dois momentos da etapa de planificação, um momento a nível macro, onde se elabora um esquema da produção, outro momento em que esta se realiza a um nível micro, no qual se define a configuração da produção final.

Segundo Carvalho (1999a), no processo de escrita, o plano textual apresenta dois tipos, um geral, que ocorre antes de se iniciar a textualização, e outro mais restrito, que ocorre ao longo desta.

A elaboração da planificação textual, segundo Carvalho (1999b) e Pardal (2009), apresenta grande complexidade, dado que esta se realiza num elevado nível de abstração mental, por isso, as crianças e adolescentes denotam dificuldades na sua concretização.

Carvalho (1999b) refere que o plano textual “constitui um dos aspectos em que o processo de expressão escrita do escrevente em desenvolvimento se diferencia do escrevente capaz” (1999b: 74). Do mesmo modo, Barbeiro e Pereira (2007) argumentam que o domínio da fase de planificação é um fator diferenciador dos alunos, quanto à proficiência escrita destes. Portanto, é necessário começar, desde cedo, o estudo sistemático da fase de planificação textual. Segundo estes autores, planificar demonstra a consciência do escrevente quanto ao processo de escrita.

No entanto, o que verificamos é que os alunos tendem a não planificar ou quando muito, como nos apresenta Pardal (2009: 25), “em vez de planificarem, vão escrevendo notas que acabam por ser uma primeira versão do texto”.

Neste sentido, é fulcral que os professores despendam do tempo necessário para definir e aplicar estratégias que ensinem os alunos a planificar e a ultrapassar as suas dificuldades nesta área (Barbeiro e Pereira, 2007; Lopes, 2012).

2.1.2. Textualização

A textualização constitui o segundo momento do processo de escrita, ou seja, é nesta fase que se “concretizam as ideias e conteúdos constantes da planificação, desenvolvendo-as de forma sucessiva e estruturada, tendo sempre em atenção a sua finalidade e linearidade” (Teixeira, Novo e Neves, 2011: 244), que dizem respeito ao modo como se organizam as unidades linguísticas que transmitem significado (Carvalho, 1999). Neste sentido, Amor define a fase da textualização como “correspondente à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material seleccionado e organizado na etapa anterior” (1994: 112).

Carvalho (1999a), aludindo à perspectiva de Flower e Hayes acerca da textualização (1981b), refere que esta resulta da “transformação de ideias em linguagem visível” (1999a: 64). Por sua vez, Humes (1983) considera a textualização como passagem do pensamento para uma simbolização gráfica (*apud* Carvalho, 1999a).

Guerra (2007: 81) apresenta-nos o modelo de textualização proposto por Hedge (1993), que defende a ponderação dos seguintes parâmetros:

- ✓ tipo e modelos de escrita (a forma);
- ✓ organização do discurso (como a informação se articula no interior dos parágrafos, entre parágrafos e no todo textual);
- ✓ a estrutura dos parágrafos;
- ✓ noções de coesão e coerência;
- ✓ escolha de vocabulário.

Neste modelo, apenas os dois últimos parâmetros dizem respeito exclusivo à fase da textualização porque os três primeiros derivam da primeira fase do processo de escrita, a planificação (Guerra, 2007).

Por sua vez, Barbeiro e Pereira (2007) apresentam três pontos para os quais os escreventes devem procurar encontrar soluções, no momento da textualização: explicitação de conteúdo; formulação e articulação linguísticas, referentes à coerência e à coesão textual. Aliás, esta é uma das dificuldades da textualização porque é nesta fase que os escreventes têm:

de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. Isso exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos (pronomes e determinantes com valor anafórico ou deíctico, tempos verbais reguladores dos momentos de

enunciação, conectores, pontuação, etc.) que asseguram a coesão do texto. A realização dessa tarefa passa pela capacidade de detectar, num plano mental, elementos comuns a duas ou mais proposições e pela posse de mecanismos linguísticos que tornem possível a sua expressão de forma linear (*apud* Carvalho, 1999b: 76).

2.1.3. Revisão

A revisão é a terceira fase do processo de escrita e reveste-se de grande importância, pois permitirá ao escrevente ativar conhecimentos que possibilitem identificar e corrigir erros, aperfeiçoando o seu escrito.

Amor (1994) distingue dois momentos na revisão. Um primeiro que decorre em paralelo com a fase de textualização e que se destina, através de uma releitura constante, a realizar alguns ajustes, ainda que de forma ligeira. Num segundo momento procede-se, com o necessário distanciamento do texto produzido, a uma releitura do texto final, que permitirá elaborar uma revisão com outro grau de profundidade.

Flower e Hayes (1981b) designam os dois subprocessos da revisão por “avaliação” e “reformulação” e defendem que o processo de revisão poderá começar antes mesmo de se iniciar a textualização, uma vez que esta fase do processo de escrita pode atuar sobre a fase de planificação (*apud* Carvalho, 1999a).

Mais tarde, juntamente com Schiver, Stratman e Carey (1987) acrescentaram ao modelo proposto dois novos subprocessos (*apud* Guerra, 2007), passando a revisão, deste modo, a ser composta por:

- (a) a definição da tarefa de revisão (especificação dos objectivos da revisão e dos critérios a ter em conta, por exemplo);
- (b) a leitura/avaliação para detecção e diagnósticos dos problemas (submissão do texto aos critérios seleccionados);
- (c) a determinação de uma estratégia pelo escrevente (estabelecimento do modo de revisão e do momento temporal em que a vai realizar);
- (d) a modificação do texto (Guerra, 2007: 87).

Hayes (1996) destacará ainda a importância de circunstâncias contextuais, cognitivas e emotivas. Assim, sendo a revisão uma atividade de controlo, esta ocorre através de uma releitura que permitirá ao escrevente, de acordo com a sua proficiência de leitura e escrita, ativar os subprocessos da revisão textual (*apud* Duarte, 2012).

Em suma, a fase da revisão textual consiste, grosso modo, numa ponderação acerca do texto produzido, aproveitando-se para corrigir eventuais erros, reformular o texto e ainda aperfeiçoar o processo de reescrita (Barbeiro e Pereira, 2007). Importa, no entanto, consciencializar o aluno para a relevância da revisão durante o processo de escrita e não apenas no final da textualização (Teixeira, Novo e Neves, 2011).

3. Argumentação

O desenvolvimento da competência escrita pode alicerçar-se no estudo de diversas tipologias. Assim, uma vez que esta investigação parte do texto argumentativo, importa determo-nos no conceito de argumentação, que é uma parte da retórica (cf. grego *rhêtorikê* – ‘arte da palavra’), disciplina cujo surgimento está particularmente ligado à democracia que vigorou em diversas pólis helénicas da Antiguidade (a propósito da existência de uma proto-retórica já nos Poemas Homéricos, cf. López Eire, 1997). Aquele regime político tornou essencial aos cidadãos o domínio da arte de bem falar, argumentar e persuadir, tanto nas assembleias populares como no tribunal. Os Sofistas tiveram papel de relevo na preparação intelectual destes *politai*, nomeadamente pelo ensino de disciplinas como a dialética ou a eloquência, bem como pelo desenvolvimento que proporcionavam do espírito crítico e da capacidade de expressão. Preconizavam, porém, o relativismo de valores, capaz de levar uma causa pior a vencer a melhor, sem preocupações éticas ou morais (Abreu, 1999).

Entre os vários teorizadores da arte retórica na Antiguidade clássica destaca-se Aristóteles e a sua obra, *Retórica*, composta por três livros escritos em diferentes momentos da sua vida. Aristóteles encontrava-se desagradado com o tratamento dado à retórica até então pelos Sofistas, que concentravam toda a sua atenção no discurso judicial, em detrimento dos restantes géneros (deliberativo e demonstrativo), que sobrevalorizavam as emoções, com prejuízo do raciocínio lógico, e que davam demasiado relevo à estrutura formal do discurso (Mesquita, 2005).

A *Retórica* inovou, ao conferir ao argumento lógico lugar central na arte da persuasão - Aristóteles começa por dotar a sua retórica de uma sólida e eficaz argumentação, seja para evitar os ataques daqueles que a veem como um instrumento de persuasão sobre o que é falso, seja para vincar o afastamento da sofística, mostrando que o interesse está nos mecanismos, nas operações e nas metodologias que permitem chegar à persuasão e não unicamente na própria persuasão (Pardo, 1997).

Inicialmente, Aristóteles destaca, no domínio desta arte, três géneros discursivos, quatro estratégias e cinco operações retóricas, acrescentando-lhes, numa fase posterior, as qualidades de estilo, pureza linguística, clareza de expressão, ornamentação, propriedade e acomodação harmoniosa (Júnior, 2004).

Os três géneros dos discursos oratórios, o judicial ou forense, o deliberativo ou político e o demonstrativo ou epidítico obedecem a objetivos e a tempos distintos. O judicial versa sobre o justo e o injusto, sendo relativo a um tempo passado. O político trata o proveitoso e o útil e os seus opostos, perspetivando uma aplicação futura. O demonstrativo, por seu turno, é relativo

àquilo que é belo ou feio no presente e concede maior destaque à beleza do discurso do que ao conteúdo do mesmo (Júnior, 2004).

Associadas a esta arte estão também as quatro estratégias acima mencionadas, que se centram na influência e no carácter do orador, no assunto em consideração, no apelo às emoções e aos interesses do auditório e na arte estilística do orador (Júnior, 2004).

O domínio da retórica implica ainda o uso de cinco operações: a invenção, relativa à pesquisa dos argumentos e à definição da tese; a disposição, ligada à organização da informação; a composição, que consiste na elaboração estilística do discurso pelo orador; a memória, relativa à memorização e interiorização do discurso e a pronúncia, que concerne ao uso que o orador faz da voz (Júnior, 2004).

Aristóteles advoga que a verdadeira arte retórica se funda em provas (Mesquita, 2005). Com este pressuposto, afasta a ideia de que a retórica possa funcionar como meio de comunicar falsidades, sendo em vez disso um apoio do verdadeiro conhecimento. No entanto, o uso desta técnica pode alcançar aquele objetivo, tendo em conta que um bom orador terá capacidade de persuadir com o que é verdadeiro, mas também com o que é falso e injusto. Perante esta situação, resta ressaltar que a retórica, enquanto arte, não é por sua natureza suscetível de um juízo positivo ou negativo: o seu uso é que poderá sê-lo (Pardo, 1997).

O mais relevante nome da comédia antiga ateniense, Aristófanes, n' *As Nuvens*, criticou esse “lado controverso” da retórica, personificado no modelo sofista de ensino, que nessa peça se evidencia na figura de Sócrates, o qual, devido à sua elevada proficiência na oratória, ludibriava e invertia valores, conseguindo, através do discurso, obter sucessos em todas as áreas, mesmo com fins perversos⁷. Em *As Nuvens*, Aristófanes sugere a destruição deste modelo de ensino, que corrompe os jovens e os abstrai dos temas importantes da democracia (Gervásio, 2011).

Todavia, não podemos deixar de reconhecer que os Sofistas desempenharam um papel importante na sociedade ateniense, que se prolongou pelos séculos, nem que, em parte, se lhes deve a existência de ensino universitário e a constante demanda pelo conhecimento que caracteriza os nossos dias (Gervásio, 2011).

A retórica antiga é igualmente indissociável de nomes como Isócrates, Cícero ou Quintiliano, personalidades que embora com perspectivas diversas sobre aquela arte perceberam e divulgaram a importância de bem argumentar para a vida em comunidade, da mesma forma que hoje tomamos conhecimento do uso da palavra enquanto ferramenta central num estado

⁷ Note-se porém que a figura de Sócrates é confundida em *As Nuvens* com a de um sofista.

democrático, o que confere à retórica um carácter atual, essencial e perene. Sendo esta arte também um dos grandes legados da antiguidade clássica greco-romana, merece um lugar de destaque no ensino como arte de escrever e comunicar de forma persuasiva e expressiva e como instrumento importante no exercício da cidadania (Júnior, 2004).

A argumentação é, pois uma parte da retórica, fundamental. O termo deriva etimologicamente do substantivo feminino latino *argumentatio*, que significa precisamente ‘argumentação’.

O *E-Dicionário de Termos Literários*, de Carlos Ceia, define a argumentação como o “desenvolvimento de um raciocínio com o fim de defender ou repudiar uma tese ou ponto de vista, para convencer um oponente, um interlocutor circunstancial ou nós próprios”. O mesmo sentido é dado a este conceito por Toulmin (2001), que o define como conjunto de provas que visam justificar e apoiar uma tese (*apud* Leitão, 2011).

Para Rifo (1998), a argumentação consiste num conjunto de argumentos com uma relação lógica entre si que determinam uma conclusão (*apud* Palapanidi, 2013). Por sua vez, Leitão (2011) e Marques (2012) entendem a argumentação como resultante de um confronto de ideias, condição indispensável para que haja a produção de discurso, oral ou escrito, de natureza argumentativa.

Cotejando algumas definições sobre argumentação, percebe-se que são valorizados aspetos distintos como a defesa ou justificação de uma ideia, de forma lógica e com o intuito de convencer alguém; o confronto de ideias ou a produção de discurso.

Apesar de ser uma atividade dialógica, devido ao seu carácter polifónico, não é obrigatório que a argumentação seja dialogal, uma vez que o texto argumentativo tanto pode ser monologal, como o discurso político, ou dialogal, como num debate em que há possibilidade de troca de argumentos sobre uma determinada questão (Marques, 2012).

Com base nos estudos de Castro (1992), Cury (2011), Leitão (2008) e Vieira (2011), entre outros, sabe-se hoje que o uso desta arte se inicia nas crianças com apenas 2 a 3 anos e que a ela recorremos todos os dias, com maior ou menor consciência, mesmo em assuntos do quotidiano (*apud* Leitão, 2011). Como tal, também sofremos tentativas de persuasão e convencimento, sobretudo quando não nos centramos nos argumentos facilmente somos influenciados pela fama ou prestígio do orador, ou pelo facto de os pares estarem de acordo com o que está a ser dito (Nussbaum, 1947). Por isso, a arte de argumentar necessita de instrução formal, uma vez que, como refere Marques (2012):

o estudo da argumentação, por parte dos alunos, é um elemento muito importante para o desenvolvimento das capacidades de escuta crítica, de raciocínio analítico e de estruturação

discursiva, componentes essenciais para a formação integral do aluno, enquanto indivíduo e cidadão (2012: 6).

3.1. Estrutura do texto argumentativo

Elaborar um texto argumentativo obriga a conhecer as características e especificidades desta tipologia textual para além da genérica divisão em introdução, desenvolvimento e conclusão (Lopes, 2012).

Neste sentido, no texto argumentativo, a introdução desenrola-se *grosso modo* num ou mais parágrafos que apresenta a tese. No desenvolvimento, defende-se a tese apresentada com argumentos que permitam apoiá-la e justificá-la. Por último, a conclusão concretiza-se através de uma síntese que possibilite a consolidação da defesa da tese (Lopes, 2012).

Segundo Rocha (2010), a organização dos argumentos concretiza-se de forma progressiva através da *inventio* (invenção), da *dispositio* (disposição), da *elocutio* (elocução) e da *actio* (ação). A invenção define-se na busca e na criação de argumentos que permitam sustentar a tese que se pretende defender. A produção desses argumentos pode realizar-se através de explicação, dedução, indução e analogia. Ao nível ainda da invenção, esta pode servir também para se antecipar e desconstruir possíveis contra-argumentos (Lopes, 2012). A disposição estrutura-se em exórdio, narração, confirmação, digressão e peroração, sendo estas as partes constitutivas do plano do texto. Quanto à elocução, esta diz respeito ao modo como se organiza o discurso, levando em consideração o seu destinatário (Lopes, 2012). Por fim, temos a ação, que Lopes (2012) refere como *pronuntio*, que é relativo à apresentação do discurso (Rocha, 2010).

Marques (2010) referencia que o texto argumentativo se constitui, no mínimo, por dois blocos textuais: argumento e conclusão, independentemente da extensão destes. A conclusão e os argumentos podem ser de tipos diferentes, isto é, conclusão própria e conclusão alheia, bem como argumentos próprios, argumentos alheios e contra-argumentos. Os argumentos podem também estabelecer-se como argumentos complexos quando constituídos por subargumentos:

Exemplo: 3.a) [A sopa é ótima para as dietas,]conclusão [[pois reduz o apetite,]argumento principal [o que ajuda a perder peso.]subargumento]argumento complexo (Marques, 2010: 73).

Segundo a referida autora (2010), existem vários tipos de argumentos, como por exemplo, o argumento causal e o argumento pelo exemplo, por analogia, ou por autoridade.

Posto isto, para a elaboração do texto argumentativo, é condição *sine qua non* dominar bem as especificidades desta tipologia textual, bem como estabelecer-se um plano que, entre outras coisas, permita a recolha de informação sobre o assunto, de modo a que seja possível criar-se argumentos com fundamento e possibilite também desconstruir argumentos contrários à tese que se pretende defender, ou seja, contra-argumentar. Entretanto, importa organizar os argumentos, definindo os que se utilizarão, os que não se utilizarão e os que ficam em *stand by*, assim como estabelecer de que forma estes se articularão; apenas deste modo se torna possível “evitar as seguintes dificuldades: incoerência, contradição interna, anarquia de argumentos e acumulação de elementos consecutivos não articulados” (Lopes, 2012: 31).

4. Escrita colaborativa em *Google drive*

A escrita colaborativa, no ensino e aprendizagem da escrita processual e do texto argumentativo, é profícua, uma vez que possibilita, como Teixeira, Novo e Neves (2011) argumentam, a criação de um vínculo fecundo com a escrita, isto é, em resultado da aproximação entre alunos e entre professor e alunos, gera-se uma atmosfera que proporciona a troca de ideias, impressões, dúvidas, sugestões, para a produção textual. A troca de opiniões, consequência da interação criada pela colaboração, é um meio que “permite o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos” (Barroso e Coutinho, 2008: 2). Neste sentido, também Barbeiro e Pereira (2007) apresentam diversos aspetos positivos da interação estabelecida pela escrita colaborativa, como por exemplo, “na vertente emocional — igualmente importante no estabelecimento da relação com a escrita — e no reforço do sentimento de participação” (2007:10). Esta interação da escrita colaborativa vai ao encontro do pensamento de Vygotsky (2008), que defende que a construção de conhecimento se desenvolve em resultado das interações sociais e culturais (*apud* Melo, 2012).

Segundo o *E-Dicionário de Termos Literários* de Carlos Ceia, “actualmente deparamo-nos com um novo tipo de escrita que tem sido considerada como uma ameaça, de certa forma ao escrito: a escrita electrónica possibilitada por meio do avanço tecnológico das sociedades”. Deste avanço tecnológico também Carvalho (2003) nos dá conta, notando que este se reflete ao nível da comunicação, do acesso ao conhecimento e no modo como esse conhecimento se processa.

Como referem Coutinho e Lisboa (2011), o surgimento e posterior difusão a nível planetário da *World Wide Web* tornou o acesso à informação bastante mais fácil, fazendo com que a sociedade atual seja conhecida como a sociedade da informação (*apud* Melo, 2012).

Nesta perspetiva de desenvolvimento tecnológico, Teixeira, Novo e Neves (2011) defendem que os professores têm de observar as características dos alunos atuais, que estabelecem uma ligação muito próxima com as tecnologias e que escrevem essencialmente em suporte digital, o que se concretiza no surgimento de novas dificuldades no domínio da competência de escrita. Portanto, admitir que os jovens atuais se constituem numa geração que se encontra intimamente ligada às tecnologias, obriga a que a escola e os seus professores se atualizem. Destaca-se, como aspeto positivo, o facto de o Programa de Português do Ensino Secundário de 2002, o Programa de Português do Ensino Básico de 2009 e mais recentemente as Metas Curriculares para o Ensino Básico recomendarem o uso das tecnologias, para pesquisar e tratar a informação (Teixeira, Novo e Neves, 2011).

Como defende Attwell (2007), existem inúmeras ferramentas que podem estabelecer-se como um auxílio relevante na aprendizagem colaborativa (*apud* Cardoso, 2010). Entende-se que a utilização de um processador de texto constitui uma ferramenta importante numa atividade de escrita, isto porque, como referem Carvalho (2003), Guerra (2007) e Teixeira, Novo e Neves (2011), o processador de texto permite que a produção escrita esteja em constante reformulação, através de acrescento ou apagamento de palavras, frases, parágrafos, sem que com isso se tenha uma folha rasurada ou se perca informação porque é sempre possível gravar por cima do documento original ou voltar atrás na decisão tomada.

Numa atividade de escrita colaborativa, apesar de todas as capacidades do *Word*, este programa apresentaria algumas limitações comparativamente com o *Google drive*. Esta ferramenta, tal como o *Google docs*, permite o processamento de texto; todavia, enquanto processador de texto é bastante elementar comparativamente ao *Word*. No entanto, apresenta uma funcionalidade essencial para a dinamização da escrita colaborativa que reside na possibilidade de ser um documento partilhado *online* por dois ou mais usuários e de permitir que se escreva em qualquer computador, seja com sistema operativo *Mac* ou *Windows*, a qualquer hora e em qualquer local, sendo apenas necessário, para isso, que haja ligação à internet. Assim, a produção escrita pode desenvolver-se à distância, seja espacial ou temporal, ou em simultâneo, como é possível verificar-se na seguinte imagem que mostra dois colaboradores a escreverem à distância (fig. 1):

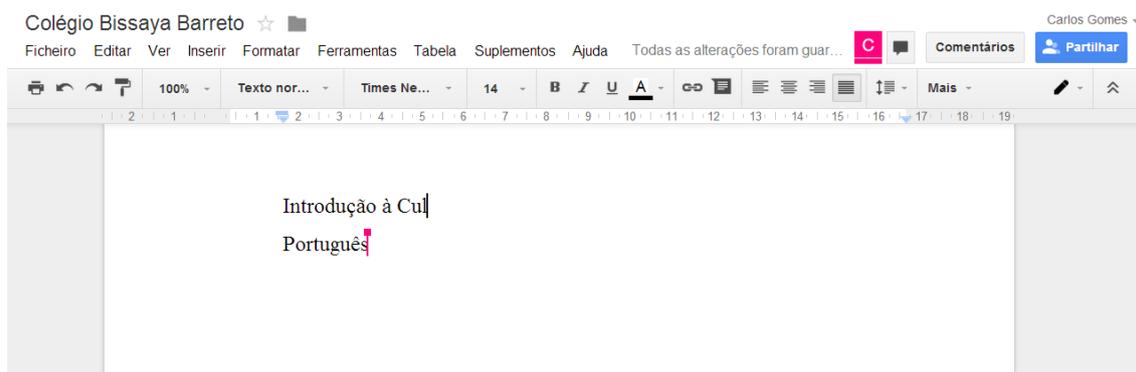


Figura 1

Para se utilizar o *Google drive*, como refere Cardoso (2010) relativamente ao *Google docs*, é necessário ter uma conta de *email* do *Gmail*. Posteriormente, o usuário que cria o documento de partilha no *drive*, tal como no *Google docs*, é designado por *proprietário*, que é aquele que tem a possibilidade de decidir com quem partilha o documento e de atribuir diferentes funções: a de *editor*, que pode ver e editar o documento, a de *comentador*, que pode ver e comentar, mas não pode editar e a de *visualizador*, que pode ver, mas não pode editar nem comentar (Duarte, 2012).

No momento da produção, uma vez que o *Google drive* identifica com letras e cores os diversos participantes que se encontram *online*, é possível a cada elemento saber se o outro se encontra com o documento aberto, podendo trocar impressões sobre a produção através do *chat*. Além disso, as produções realizadas no *Google drive* nunca se perdem, isto é, tudo o que é elaborado nesta ferramenta, mesmo se apagado, pode recuperar-se, através do *histórico* do documento. O *histórico* permite também verificar o contributo de cada um dos elementos do grupo.

Por tudo isto, entende-se que o *Google drive* se constitui como uma ferramenta de relevo no ensino da escrita colaborativa, na medida em que, além de agilizar todo o processo, permite também ao professor observar o contributo de cada aluno na atividade de escrita, não apenas com a intenção de avaliar, mas, antes de mais, com o cuidado de compreender as dúvidas e hesitações de cada aluno, para deste modo poder auxiliá-lo no processo de escrita, nas suas diversas etapas (Duarte, 2012).

5. A escrita nos documentos oficiais e no manual

O Programa do Ensino Básico de Português de 2009 coloca em evidência o carácter de transversalidade desta disciplina, na medida em que “a nossa língua é um instrumento de acesso a todos os saberes; sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (Reis *et al.*, 2009: 6).

Contrariamente ao que acontecia nos programas de Português anteriores a 1991, em que a escrita era entendida como uma capacidade inata (Pereira, 2000), o Programa de 2009 considera a escrita como um processo, por isso defende o ensino desta competência nas três etapas e nas diferentes técnicas de cada uma, por forma a que o aluno consiga escrever autonomamente.

No programa do 3.º ciclo do Ensino Básico de Português (2009), mais propriamente nos 8.º e 9.º anos, o estudo do texto argumentativo contempla a compreensão, a produção e:

alarga-se na análise da estrutura argumentativa, do tipo de fundamentação apresentada e do seu valor (objectivo/subjectivo); importa também atender à interpretação e à utilização pelos alunos (na oralidade e na escrita) dos processos de persuasão (justificação, explicação, demonstração, refutação)” (Reis *et al.*, 2009: 144).

Todavia, as Metas Curriculares de Português (2012) para o Ensino Básico colocam este conteúdo no 7.º ano, ainda que de uma forma simplificada: “(...) tomada de uma posição; a apresentação de razões que a justifiquem; e uma conclusão coerente” (Buescu *et al.*, 2012: 52).

O Programa de Português do Ensino Secundário (2002), atualmente em vigor, segue as orientações do Programa de 1991, por isso, aborda a competência escrita tendo em conta a sua transversalidade, enquanto “factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares” (Seixas *et al.*, 2002: 20). Quanto ao ensino desta competência, o Programa apenas refere a didática da escrita nas três fases do processo.

Em relação à avaliação da expressão escrita, exige que o aluno saiba:

- produzir textos de várias tipologias;
- realizar operações de planificação;
- cumprir as propriedades da textualidade (continuidade, progressão, coesão e coerência);
- redigir textos com finalidades diversas e destinatários variados, respeitando a matriz discursiva;
- expressar ideias, opiniões, vivências e factos de forma pertinente, estruturada e fundamentada;
- realizar operações de revisão;

- participar activamente e de forma empenhada nas actividades da oficina de escrita (Seixas *et al.*, 2002: 31).

Ao nível dos conteúdos, no 11.º ano estuda-se o texto argumentativo/expositivo-argumentativo de acordo com a “estrutura canónica de base da argumentação: tese, antítese, síntese” (Seixas *et al.*, 2002:40) e, no 12.º ano, apenas o texto argumentativo sem nenhuma recomendação específica (Seixas *et al.*, 2002).

Assim, nos documentos em vigor no ano letivo de 2013-2014, destaca-se o relevo concedido à escrita enquanto processo ensinado nas suas 3 fases. O mesmo se verifica no Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário (2014), embora este só entre em vigor no próximo ano letivo. Todavia, é de destacar a referência ao ensino da planificação no 10.º ano e a sua consolidação nos 11.º e 12.º anos e a exploração das tecnologias de informação na escrita processual.

No programa do projeto *Pari passu*, documento orientador da disciplina de ICC, lecionada no 7.º ano do Ensino Básico, apresenta-se a competência escrita como um conteúdo a desenvolver. Deste modo, uma vez que este programa prevê a possibilidade de adaptação, seguir-se-ão as indicações programáticas das Metas Curriculares de 2012, na aplicação do tema do relatório.

Depois de verificada a adequação do tema do relatório nos documentos programáticos, importa analisar o manual de Português⁸ adotado pelo CBB, *Percursos Profissionais – Português 3*. Esta análise revela que o manual segue no essencial as indicações do Programa de Português para o Ensino Secundário. Todavia, os enunciados que alertam para as etapas de planificação e de revisão têm indicações pouco explícitas, não se apresentando como um exercício sistemático, uma vez que pressupõe uma aprendizagem já adquirida. Por isso, as referências a estas etapas do processo de escrita são gerais, como se pode verificar no exemplo seguinte (fig. 2):

Escrita

Os mitos adquirem especial importância em *Mensagem*. Contudo, pode afirmar-se que estes alimentam também a vida humana.

1. Escreve um texto expositivo/argumentativo, de 200 a 250 palavras, onde demonstres a importância dos mitos na ação ou conduta do homem em geral.

Planifica o teu texto em três partes lógicas e revê-o, no fim, para detetares possíveis incoerências ou erros ao nível da sintaxe, da ortografia, da pontuação e da acentuação.

Figura 2

⁸ Apenas se apresenta a análise o manual de português, porque ICC não tem.

No entanto, não sendo este um exemplo de trabalho sistemático da escrita, é positivo, na medida em que alerta os alunos para a existência das três fases do processo de escrita. Todavia, fica bastante aquém do trabalho que é necessário realizar, para o desenvolvimento desta competência. Além de enunciados com diminutas indicações relativas à planificação e à revisão, não se encontra nenhuma atividade de escrita colaborativa, nem nenhuma com recurso a processadores de texto.

Concluída a análise dos programas e do manual, constata-se que os documentos programáticos referem a planificação textual, bem como a execução de atividades de escrita colaborativa, com recurso a processadores de texto. No entanto, para a elaboração destes exercícios é necessário recorrer a outros materiais, uma vez que o manual não se apresenta como um suporte válido no desenvolvimento destas atividades.

Parte II
Capítulo II – Didatização

1. Capítulo II - Didatização

A presente proposta didática foi pensada e elaborada tendo por base os princípios orientadores dos documentos programáticos, Programa de Português para Ensino Secundário (2002), Metas Curriculares para o Ensino Básico (2012) e o Projeto *Pari passu* (2012). Além destas indicações, seguiram-se, também, diversos autores que defendem o ensino da escrita na sua dimensão processual e que vislumbram, na interação resultante de uma atividade de escrita colaborativa, uma possibilidade de incrementar nos alunos um pensamento crítico e gerador de um vínculo fecundo com esta competência.

A aplicação desta proposta didática esteve condicionada pelo número de aulas que me foram permitidas lecionar, bem como pelas sequências didáticas definidas.

Objetivos da investigação

A investigação levada a cabo pretendeu atestar, numa atividade de produção escrita, o contributo do ensino da planificação de um texto argumentativo e a exequibilidade de uma atividade de escrita colaborativa com recurso ao *Google drive*.

Neste sentido, são objetivos deste trabalho: i) verificar de que modo a planificação textual auxilia a textualização de um texto argumentativo; ii) averiguar de que forma uma atividade de escrita colaborativa potencia a produção de um texto argumentativo; iii) verificar de que modo o *Google drive* pode contribuir para o fomento de atividades de escrita colaborativa.

Ainda que de forma implícita, com o trabalho desenvolvido junto dos alunos ambicionava-se criar hábitos de escrita, consciencializando-os de que esta é um processo constituído por diversas fases: planificação, textualização e revisão, todas elas revestidas de grande importância. Além disto, desejava-se fomentar uma saudável colaboração entre alunos, que permitisse diminuir possíveis representações negativas que estes pudessem ter da escrita.

Metodologia da Investigação

Para a investigação proposta, optou-se pela metodologia de estudo de caso. Neste sentido, realizou-se um estudo holístico e empírico. Holístico, porque se pretendeu verificar qual o resultado da aplicação da proposta didática que se apresenta no ponto da operacionalização. Empírico, porque se tratou de um trabalho de campo, isto é, a investigação decorreu na escola e foi neste espaço que se efetuou a recolha de dados.

Para que o estudo adquirisse credibilidade mas também qualidade, foi necessário proceder-se a uma ponderação ética erigida em princípios sólidos. Assim, seguiram-se os três princípios éticos apresentados por Belmont, a saber: respeito pelas pessoas, beneficência e

justiça (*apud* Lima e Pacheco, 2006). Respeitaram-se também anonimato, confidencialidade e privacidade dos participantes, ocultando a sua identidade.

2. Operacionalização

A investigação desenvolveu-se, em ambas as disciplinas, em três momentos distintos. O primeiro ocorreu no início do mês de novembro com a recolha, na disciplina de Português e de ICC, das produções textuais que serviram de teste de controlo. O segundo momento concretizou-se no mês de fevereiro, na primeira disciplina, e no mês de abril, na segunda. O terceiro e último momento, que corresponde à produção textual colaborativa, realizou-se no mês de março, na turma de Português, e no início do mês de maio, na turma de ICC.

Como forma de os alunos se familiarizarem com o *Google drive*, a textualização da segunda produção textual, nas duas disciplinas, realizou-se com recurso a este processador de texto. Inicialmente previu-se a abertura de contas *Gmail* apenas para a turma de ICC, uma vez que todos os alunos eram menores; todavia, após a produção intermédia da turma de Português, verificou-se que nem todos os alunos conseguiam aceder aos documentos do *Google drive*, o que atrasou o início da atividade. Para se evitar este género de contrariedades, criaram-se 23 contas no *Gmail*, bem como todos os documentos *drive*, tipo *Word*, necessários ao desenvolvimento da atividade de escrita colaborativa e, para garantir que tudo funcionaria corretamente, testaram-se todos os *emails* e todos os documentos.

No entanto, apesar de ser um objetivo deste estudo averiguar o contributo do *Google drive* no desenvolvimento de uma atividade de escrita colaborativa, o mesmo não foi possível concretizar, uma vez que os alunos das duas turmas sentiram dificuldades na leitura interpretativa dos textos sobre o tema em discussão e, como não acautelei a separação espacial dos pares, a interação não se desenvolveu no *chat* do *Google drive*, mas oralmente. Observando isto, percebi que se tentasse obrigar os discentes a interagir no *chat* poderia pôr em causa a realização da atividade.

Reconhecendo que por vezes as atividades de escrita tendem a ser de difícil gestão e encontrando-se na sala de aula mais do que um professor, entendeu-se que estes poderiam ajudar na dinamização destas atividades.

2.1. Operacionalização na turma de Português

O primeiro momento de produção escrita de um texto argumentativo teve como principal objetivo verificar o nível de conhecimento que os alunos detinham desta tipologia textual, bem como conhecer a proficiência destes no domínio da competência escrita.

Para isso, estando esta produção enquadrada no módulo 9, textos líricos, uma vez que me coube a lecionação deste conteúdo, realizei neste ponto a primeira produção escrita.

Tendo-me sido destinada a lecionação do heterónimo Ricardo Reis, decidi inserir esta atividade na temática do *Carpe diem*, cuja apologia é apanágio deste heterónimo de Fernando Pessoa. Neste sentido, depois de lecionada a Ode “Vem sentar-te comigo Lídia, à beiro do rio”, pedi aos alunos que, em casa, realizassem uma pesquisa, que os ajudasse a argumentar acerca desta filosofia de vida. Na aula seguinte, projetei um *slide* com uma definição de *Carpe diem* e com a indicação da atividade de escrita para a qual dispunham de um tempo limite de 40 minutos: redação de um texto argumentativo, tendo por base a temática do *Carpe diem* (anexo 1, p. 98).

Para a correção e avaliação dos resultados obtidos elaborei uma grelha onde considerei o tema, a estrutura do texto argumentativo, a pertinência dos argumentos e contra-argumentos, coesão, coerência e a planificação, embora esta não pudesse ser avaliada nesta produção, uma vez que só foi pedida na segunda e terceira atividades de escrita. A avaliação foi realizada com a atribuição, em cada parâmetro, de uma nota entre 1 e 4, sendo que: 1 - correspondia a não satisfaz; 2 – satisfaz; 3 - bom e 4 - muito bom (anexo 2, p. 98). Os resultados estão traduzidos na imagem 1, onde se apresenta um gráfico com a distribuição dos erros por 4 itens gramaticais. O resultado surpreende pelo número de erros ortográficos, o dobro dos sintáticos e quase a duplicar as falhas de pontuação.

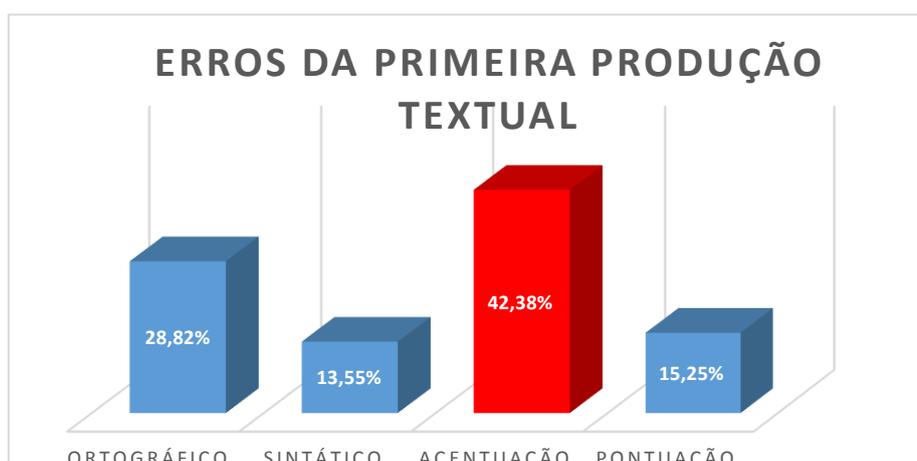


Gráfico 1

Como podemos verificar no gráfico 1, os erros de acentuação foram os mais frequentes, por isso, embora este estudo não pretenda ser do tipo investigação ação, em função destes resultados, considerou-se que seria necessário intervir. Apesar de este conteúdo não ser contemplado no Programa de Português do Ensino Secundário, aqui se refere que

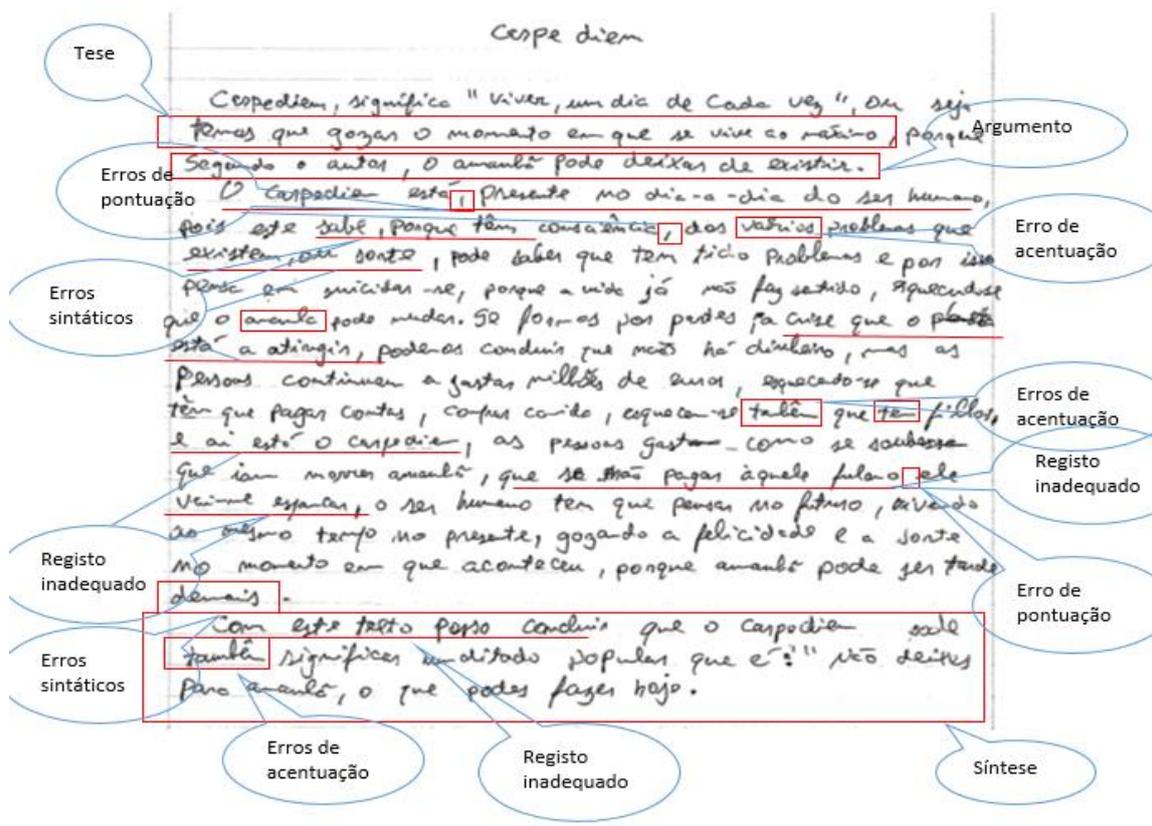
os conteúdos potenciais convocam saberes dos ciclos anteriores (já estudados) e deste ciclo (a estudar) mais interligados a uma gramática de frase. Estes conteúdos só devem ser trabalhados se se verificar que não foram adquiridos. Como a lista de conteúdos foi elaborada a partir da associação com os textos orais e escritos, poder-se-ão aproveitar esses momentos para os rever/introduzir, não esquecendo que as produções textuais serão bons indicadores para orientar a actuação do professor (Seixas *et al.*, 2002: 48 e 49).

Assim, procedeu-se à sistematização das regras de acentuação apresentadas tanto num PowerPoint (anexo 3, p. 99) como numa sistematização deste conteúdo feita a partir da Gramática, no intuito de fornecer aos alunos uma informação sólida e com validade (anexo 4, p. 101). Concluídas as breves explicações sobre este conteúdo gramatical, os alunos levaram uma pequena ficha de exercícios (anexo 5, p. 103), para trabalho de casa, de modo a que pudessem aplicar os conhecimentos, nalguns casos aprendidos e noutros recordados.

Na contagem dos erros, registaram-se como erros sintáticos, aqueles que resultam da inadequação de palavras, como por exemplo, “afim de”, quando o aluno pretendia escrever “a fim de” ou “a trás” em vez de “atrás”.

Além dos erros apresentados no gráfico anterior, contabilizados todos os conetores discursivos das produções, a turma mostrou um uso diminuto destes elementos de coesão textual, em média 1,6 por texto; e, apesar de esta tipologia seguir a estrutura do texto expositivo/argumentativo, que foi objeto de estudo no ano letivo anterior, verificou-se algum desconhecimento da mesma, ao nível da apresentação de argumentos e contra-argumentos. Portanto, antes de ser pedida a segunda produção textual, recordou-se o uso dos conetores discursivos e foi entregue aos alunos um quadro-súmula com esta matéria (anexo 6, p. 104). Além disso, considerou-se pertinente, depois de corrigidos os textos de controlo, recuperar a estrutura do texto argumentativo, uma vez que, como se pode verificar na análise à produção do aluno A (Doc. 1⁹), este construiu um texto disperso, sem contra-argumento e sem o respetivo exemplo. A leitura analítica das restantes produções dos Alunos A, B e C desenvolver-se-á no ponto destinado à análise dos resultados.

⁹ Os erros corrigidos pelo estagiário encontram-se marcados pelos quadrados.



Documento 1

10

Assim, para a abordagem da estrutura da tipologia textual em estudo, decidiu-se analisar o texto argumentativo “Os Lusíadas / Mensagem”, de Cidália Fernandes (anexo 7, p. 105), por um lado porque se enquadra na temática em estudo, relativo a textos épicos e épico-líricos, e, por outro, porque serve o propósito da abordagem do texto argumentativo.

Neste sentido, para a análise deste texto e como forma de dinamizar a mesma, elaborei um PowerPoint (anexo 8, p. 106) tendo em conta os conhecimentos dos alunos acerca do texto argumentativo, isto é, uma vez que já haviam estudado esta tipologia textual, as questões projetadas de análise do texto não apresentavam logo a resposta, para que fossem os discentes, com auxílio do professor, a identificarem tese, argumento e seu exemplo, contra-argumento e seu exemplo e a síntese.

Nesta aula de fevereiro, sendo a planificação textual um objetivo deste estudo, procedeu-se também à lecionação desta fase do processo de escrita, sendo que, para isso, no mesmo PowerPoint se apresentaram os aspetos essenciais que um plano desta tipologia textual deve

¹⁰ Os trabalhos dos alunos incluídos neste relatório de estágio são documentos autênticos. Nem todos os erros foram assinalados, nomeadamente os que não eram objeto da aprendizagem em causa.

possuir. Tal como é defendido por muitos autores (Barbeiro e Pereira (2007), e expressamente indicado no programa, a insistência nesta fase da produção textual é fundamental para se induzir ao aluno um método de escrita por fases. De resto, aquando da elaboração dos textos de controlo, verificou-se, através da observação direta e da posterior correção, que os alunos não elaboravam a planificação das suas produções, sendo, portanto, oportuno trabalhar esta fase do processo de escrita.

Terminada a apresentação dos aspetos essenciais desta etapa da produção textual, os discentes tiveram de detetar, a partir do texto “*Os Lusíadas / Mensagem*” de Cidália Fernandes, o plano que teria estado na sua origem.

Concluído este ponto, distribuí aos alunos uma esquematização do plano a seguir na elaboração de um texto argumentativo, criada a partir do livro *Exercícios de Português*, de Casimiro e Lamy, porque permitia que os discentes pudessem visualmente interiorizar a estrutura desta tipologia textual (anexo 9, p. 113).

Tendo verificado que os alunos não realizaram a pesquisa pedida, aquando da produção de controlo, como trabalho de casa, segui a recomendação de Barbeiro e Pereira que chamam a atenção para a vantagem de disponibilizar aos alunos informação a usar na construção dos argumentos sobre o tema em estudo, para que possam ter conteúdo específico e fundamentado.

Neste sentido, pediu-se aos alunos que realizassem a planificação de um texto argumentativo sobre a Identidade Nacional, com base em dois textos: “Portugal Hoje – a identidade ameaçada”, de José Gil, (anexo 10, p. 114) e “Sofremos de excesso de identidade”, de Eduardo Lourenço (anexo 11, p. 116). No primeiro, argumenta-se que Portugal tem a sua identidade posta em causa. No segundo, defende-se precisamente o contrário. Assim, com duas visões distintas sobre a mesma questão, os alunos tiveram informação suficiente e relevante para a realização da atividade de escrita.

Os discentes revelaram algumas dificuldades na elaboração das planificações, uma vez que tiveram problemas na identificação dos argumentos utilizados pelos autores, denotando falta de hábito na elaboração de um plano de texto orientado. A atividade excedeu mais do que os vinte e cinco minutos que tinham sido inicialmente projetados, pelo que, com a anuência da titular da disciplina, desloquei a conclusão da atividade para os quinze minutos iniciais da aula seguinte. Terminado o exercício, as planificações dos alunos foram recolhidas, corrigidas e entregues na aula seguinte, para, deste modo, se passar à textualização do plano elaborado, tendo-se concedido, para o efeito, 40 minutos.

No segundo momento de produção escrita, em virtude das planificações realizadas e corrigidas, verificou-se uma evolução positiva ao nível do domínio da estrutura do texto argumentativo (cf. *supra* p. 63).

Como podemos ler no gráfico 2, mesmo depois da revisão das regras de acentuação, a maior dificuldade dos alunos continuou a centrar-se neste domínio, embora os erros de acentuação tenham diminuído comparativamente com a produção textual anterior.



Gráfico 2

Ao nível da utilização de conectores discursivos, embora não seja um resultado ainda positivo, reconhece-se uma evolução, na medida em que, contabilizados os conectores discursivos de todos os textos, se evidenciou um aumento da sua utilização, que passou, em média, de 1,6 para 2,2 por produção textual.

No final desta atividade intermédia e antes de serem entregues as correções, pediu-se aos alunos que realizassem a autoavaliação das suas produções, com base numa grelha elaborada para o efeito (anexo 12, p. 118). As autoavaliações dos alunos serão abordadas posteriormente no ponto de tratamento dos dados.

Na terceira produção textual, visto que esta consistiu na elaboração de um texto argumentativo em *Google drive*, realizou-se uma apresentação sistemática das funcionalidades deste processador de texto. Para isso, projetou-se uma simulação com o auxílio da colega estagiária, conseguindo-se, deste modo, surpreender alguns alunos e dotá-los também de conhecimentos precisos acerca desta ferramenta a fim de que a pudessem utilizar na sua totalidade.

Posto isto, definiram-se aleatoriamente os 7 grupos constituídos por 2 elementos cada e explicou-se a atividade. Determinou-se que o grupo definiria a tese e a conclusão e que um dos

elementos desenvolveria o argumento e o outro o contra-argumento. Sendo que o grupo seria sempre responsável pelo resultado final da produção, fomentando-se, desta forma, a colaboração e a corresponsabilidade.

Esta terceira atividade de escrita enquadrou-se no módulo 12, textos narrativos, uma vez que me foi destinada a lecionação do capítulo V do *Memorial do Convento*. Neste sentido, sendo que esta obra retrata o poder da Inquisição e o modo como esta atuava, solicitou-se aos alunos um texto argumentativo no qual discutissem a favor ou contra a atuação da Inquisição. Para isso, tal como na atividade intermédia, distribuiu-se um texto adaptado do manual, *Pagina Seguinte*, (anexo 13, p. 119) e um texto adaptado da *História da Inquisição Portuguesa*, de Giuseppe Marcocci (anexo 14, p. 120), com o objetivo de apresentar aos alunos uma visão da Inquisição à luz do seu tempo, como por exemplo, entendia-se o fogo como um castigo, mas, também, como meio de purificação. Com este tipo de informação, pretendeu-se que os alunos se habituassem a contextualizar factos e práticas e a perceber o grau de sobredeterminação de mundividências e paradigmas distintos. Deste modo, esperava-se que pudesse surgir algum texto que definisse argumentos que, tendo em conta o contexto de atuação, pudessem justificar a atuação do Santo Ofício.

A atividade de escrita em grupo ocupou uma aula de 90 minutos, visto que se tratava de percorrer as 3 fases do trabalho de escrita, planificação, textualização e revisão. Poder-se-á argumentar que o tempo destinado a esta atividade é excessivo, todavia, conhecendo os ritmos da turma e sendo esta uma atividade de avaliação formativa, na qual se pretende a criação de um vínculo fecundo com a escrita, considerou-se ser o tempo adequado, como aliás se veio a verificar. É de salientar o ambiente positivo que se verificou na execução desta atividade; das três atividades de produção textual, a escrita a pares em *Google drive* foi a que maior interesse e empenho colheu por parte dos alunos.

Tal como na atividade intermédia, na última aula destinada a este trabalho, distribuiu-se uma grelha de autoavaliação da atividade de escrita, com o objetivo de se perceber de que forma os alunos avaliavam as suas produções.

Como podemos observar no gráfico, nesta produção de escrita em *Google drive* verificou-se uma evolução bastante positiva, com uma diminuição dos erros ortográficos, para 12,7% (gráfico 3). Considerando a passagem do trabalho individual à escrita a pares, é legítimo concluir que a interação oral dos elementos do grupo permitiu a correção de diversos erros.



Gráfico 3

No entanto, os erros de acentuação continuam a ser os mais frequentes, ocorrendo 21% mais vezes do que o erro sintático. Todavia, para esta subida acentuada deste tipo de erro contribuiu a produção escrita de um dos grupos (anexo 15, p. 121) que foi responsável por 75% dos erros de acentuação da turma, nesta atividade. Assim, se excluíssemos este número, a taxa baixaria para 10,6%, permitindo verificar-se uma melhoria assinalável. Ao nível da utilização dos conetores discursivos, verificou-se também uma melhoria (gráfico 4).

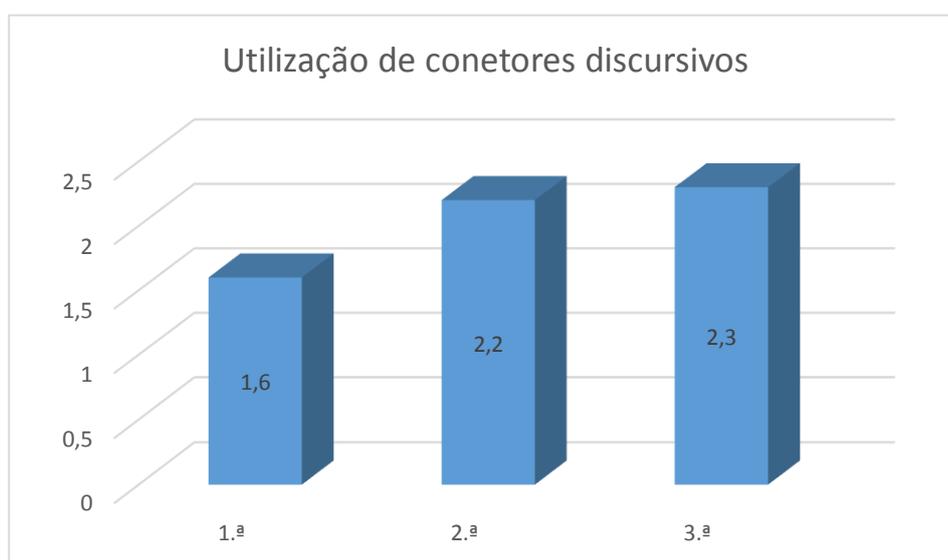


Gráfico 4

Contudo, o número de conetores discursivos utilizados, em média, é ainda reduzido (2,3), embora se tenha verificado uma evolução positiva ao longo das três produções textuais. No

entanto, no ponto destinado à análise dos dados esta será realizada de forma mais pormenorizada.

2.2. Operacionalização na turma de Introdução à Cultura Clássica

A Introdução à Cultura Clássica, sendo uma disciplina de iniciação, não permitiu que as atividades de expressão escrita se elaborassem em Latim, mas em Português. Por isso, estando perante uma turma de 7.º ano do Ensino Básico, entendeu-se usar, como documentos orientadores, o projeto *Pari passu*, que está na génese da disciplina, e as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, uma vez que referem a expressão escrita em língua materna.

Neste sentido, para a lecionação do texto argumentativo, não tendo havido oportunidade de estabelecer articulação com a disciplina de Português, seguiram-se as indicações dos documentos oficiais, para o estudo desta tipologia. Deste modo, respeitando o princípio da *progressão* referido nas Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, a lecionação da estrutura do texto argumentativo, neste nível, não contemplou o contra-argumento.

No âmbito da unidade temática dedicada à Fundação de Roma, realizou-se a apresentação da estrutura do texto argumentativo, através de um PowerPoint (anexo 1, p. 127) adequado ao nível e às contingências de atuação, 45 minutos semanais. Assim, após a breve introdução à tipologia em estudo, solicitou-se aos alunos, como produção de controlo, a elaboração de um texto argumentativo a partir do tema do Rapto das Sabinas, no qual apresentassem uma argumentação favorável ou contra o rapto.

Nesta primeira produção textual, pode observar que os alunos passaram diretamente à fase da textualização, demonstrando que não estão despertos para a importância da planificação. Através desta produção de controlo, verificaram-se alguns erros, ao nível da ortografia, da sintaxe, da acentuação e da pontuação, sendo que aquele que apresentou maior ocorrência foi o sintático, como se pode confirmar no gráfico que a seguir se apresenta (gráfico 5):



Gráfico 5

Além destes erros, a produção de controlo revelou que os alunos procuram empregar conectores discursivos, utilizando em média 2,9 conectores por texto. Esta produção textual demonstrou, também, que os discentes não apreenderam a estrutura do texto argumentativo, como se analisará adiante (cf. *supra* p. 76).

Antes de se pedir a segunda produção textual aos alunos, no segundo período, dedicou-se uma aula de 45 minutos à recuperação da estrutura do texto argumentativo e à lecionação da planificação desta tipologia. Para isso, elaborou-se um PowerPoint (anexo 2, p. 128) que possibilitou a projeção da estrutura desta tipologia e da análise de um texto construído a partir de “Latim: *lingua aeterna*”, da Revista *Tabu* (anexo 3, p. 132), onde se argumenta sobre a questão da perenidade da Língua latina. A interpretação do texto resultou do seguinte movimento: 1.º - leitura do texto de forma expressiva pelo professor; 2.º - leitura do texto pelos alunos; 3.º - discussão oral sobre a estrutura do texto, seguida da projeção de cada elemento: tese, argumentos, exemplos e síntese.

Posto isto, em diálogo vertical com os alunos, procurou-se identificar a planificação que estaria na base do texto “Latim: *lingua aeterna*”. Por fim, como sistematização, entregou-se uma ficha de planificação preenchida com o possível plano do texto em estudo (anexo 4, p. 133).

Lecionada a planificação do texto argumentativo, definiu-se, reconhecendo a importância da palavra na cultura grega e sendo esta uma disciplina de Introdução à Cultura Clássica, que a segunda e terceira produções textuais partiriam da Literatura Grega.

A segunda atividade de escrita foi solicitada após a abordagem, em traços gerais, da *Ilíada*, de Homero (anexo 5, p. 134), na qual foi dado particular enfoque a um excerto do Canto I (anexo 6, p. 136), nomeadamente aos argumentos utilizados por Aquiles e por Agamémnon na discussão acerca da divisão dos prémios de guerra.

Ao desenvolvimento da segunda atividade de produção escrita dedicaram-se duas aulas de 45 minutos. Na primeira, entregou-se aos alunos uma ficha de planificação textual (anexo 7, p. 137) e solicitou-se que, partindo da análise dos argumentos utilizados por Aquiles e Agamémnon, elaborassem as suas planificações textuais. Na segunda, após o comentário às planificações, entregou-se aos discentes um quadro de conectores discursivos (anexo 8, p. 138) e pediu-se-lhes que procedessem à textualização em *Google drive*¹¹. Para isso, como forma de evitar contratempos com os emails pessoais dos alunos, criaram-se 16 emails e testaram-se todos os documentos *drive*.

¹¹ Enunciado – anexo 5 p. 134.

Nesta segunda produção textual verificou-se um aumento considerável dos erros ortográficos, como se observa no gráfico seguinte (gráfico 6):



Gráfico 6

Crê-se que para o aumento deste tipo de erros contribuiu o uso do computador, pois alguns deles são próprios da digitação. No entanto, isto denota que os alunos não procederam à revisão, apesar de alertados para sua importância.

A produção intermédia registou um ligeiro aumento do emprego de conectores discursivos, passando de 2,9 para 3 a utilização média por texto. Ao nível da estrutura do texto argumentativo registaram-se melhorias; no entanto, verificou-se que aquela ainda não estava assimilada. Estes dados, tal como os anteriores, serão igualmente interpretados no ponto destinado à análise dos dados.

A terceira produção escrita enquadrou-se na unidade temática da literatura grega e realizou-se em grupo, com recurso ao *Google drive*. Assim, aproveitando a lecionação, ainda que breve, da tragédia grega *Antígona*, de Sófocles (anexo 9, p. 139), selecionou-se um excerto do diálogo entre Hémon e Creonte (anexo 10, p. 143), no qual o primeiro apresentava argumentos para a libertação de Antígona e o segundo defendia o castigo desta por ter desrespeitado as leis da cidade.

Depois de analisados os argumentos do excerto em estudo, definiram-se os 7 grupos e explicou-se o modo como iria decorrer a atividade de escrita colaborativa. Assim, cada grupo de 2 alunos tinha de definir a tese, os argumentos e a conclusão, sendo que cada elemento tinha de desenvolver um argumento e o respetivo exemplo, mas ressaltou-se que ambos seriam responsáveis pelo resultado final. Para isso, criou-se um documento no *Google drive*, onde se

solicitava em primeiro lugar a elaboração da planificação textual e, em segundo, a textualização.

12

Esta atividade de escrita, que pretendia ser colaborativa com recurso ao *Google drive*, foi inicialmente projetada para uma aula de 45 minutos; contudo, não tendo sido possível ir uns minutos antes para a sala de informática, para iniciar os computadores e abrir os documentos, criou-se alguma agitação na turma, o que atrasou significativamente a atividade. Por isso, esta concluiu-se apenas na aula seguinte. Devido a este contratempo e sabendo que a sala de informática não estaria disponível na hora da aula, houve necessidade de imprimir todos os textos, para que os alunos, nos grupos anteriormente definidos, pudessem terminar as suas produções em papel. No final da atividade de escrita, digitaram-se as produções textuais no documento *drive*, para que os alunos pudessem consultar as correções. Todavia, tal como no Português, também em ICC não é possível aferir o contributo do *Google drive*.

Nesta produção textual em grupo registou-se uma diminuição assinalável dos erros ortográficos; no entanto, voltou-se a verificar uma subida dos erros sintáticos, como podemos inferir no gráfico que a seguir se apresenta (gráfico 7):



Gráfico 7

A diminuição dos erros ortográficos, nesta produção, terá sido influenciada pela interação oral dos pares, mas também pelo facto de a atividade ter sido concluída em papel, o que permitiu que se corrigissem erros próprios da digitação. Todavia, o elevado número de erros sintáticos demonstra que os alunos não realizaram a revisão.

¹² Enunciado – anexo 9 p. 139.

Esta atividade de escrita registou uma diminuição ligeira do uso de conectores discursivos, passando de 3 para 2,8 a utilização média por texto, como se verifica no gráfico (gráfico 8):

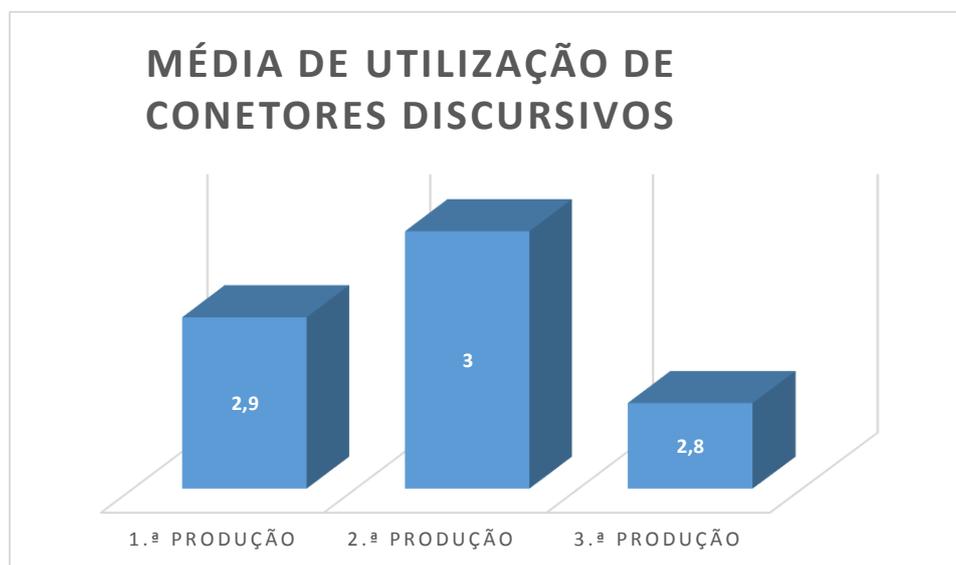


Gráfico 8

Ao nível da estrutura do texto argumentativo, verificaram-se melhorias que permitem avaliar que os discentes começaram a assimilar a estrutura desta tipologia. No entanto, o estudo destes dados será apresentado de forma mais pormenorizada no ponto destinado à análise dos dados.

3. Análise das produções textuais

3.1. Análise das produções textuais na turma de Português

A primeira produção textual, cujo objetivo primordial se centrava na verificação do conhecimento possuído pelos alunos acerca da estrutura do texto argumentativo, demonstra que estes não dominavam a estrutura desta tipologia (gráfico 9):

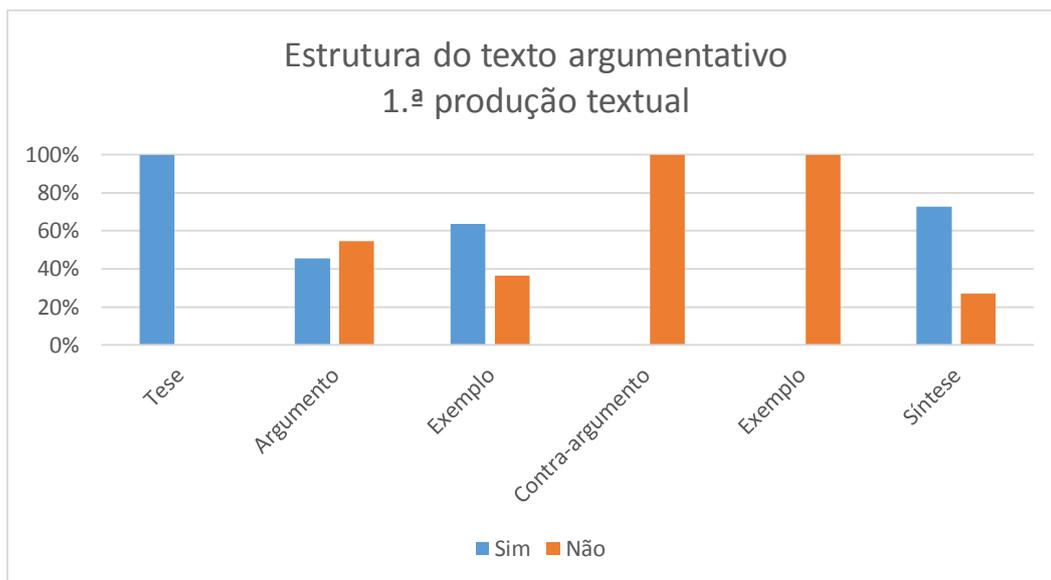


Gráfico 9

De facto, não há uma única produção que apresente contra-argumento. Além do incipiente conhecimento desta tipologia textual, verificou-se também que os alunos não têm hábitos de planificação, o que, aliado à ocorrência de diversos erros, demonstra claras limitações no domínio da competência escrita.

Assim, para analisar estes dados foram selecionadas as produções de 3 alunos, que apresentam, de entre aqueles que realizaram as 3 atividades, um nível baixo, médio e superior. A possibilidade de escolha foi reduzida porque foram poucos os alunos que coincidem nas 3 produções.

Neste sentido, na primeira produção textual, identificou-se que o aluno A evidencia dificuldades ao nível da estrutura do texto argumentativo, mas também denotou, pelos diversos erros, um domínio diminuto da competência escrita (doc. 2):

Carpe diem

Carpediem, significa "viver, um dia de cada vez", ou seja, termos que gozas o momento em que se vive ao máximo, porque Segundo o autor, o amanhã pode deixar de existir.

O Carpediem está presente no dia-a-dia do ser humano, pois este sabe, porque tem consciência, dos vários problemas que existem, ou sente, pode saber que tem tido problemas e por isso pensa em suicidar-se, porque a vida já não faz sentido, esquecendo-se que o amanhã pode mudar. Se formos por perder a crise que o planeta está a atingir, podemos concluir que nós há milhares, mas as pessoas continuam a gastar milhões de euros, esquecendo-se que têm que pagar contas, comprar comida, equacionar também que tem filhos, e aí está o Carpediem, as pessoas gastam como se soubessem que iam morrer amanhã, que se não pagas àquele fulano ele vai-me espancar, o ser humano tem que pensar no futuro, vivendo ao mesmo tempo no presente, gozando a felicidade e a sorte no momento em que aconteceu, porque amanhã pode ser tarde demais.

Com este texto posso concluir que o Carpediem não é também significar um ditado popular que é: "Não deixes para amanhã, o que podes fazer hoje."

Erros de pontuação

Erros sintáticos

Registo inadequado

Erros sintáticos

Erros de acentuação

Registo inadequado

Erro de pontuação

Erros de acentuação

Registo inadequado

Síntese

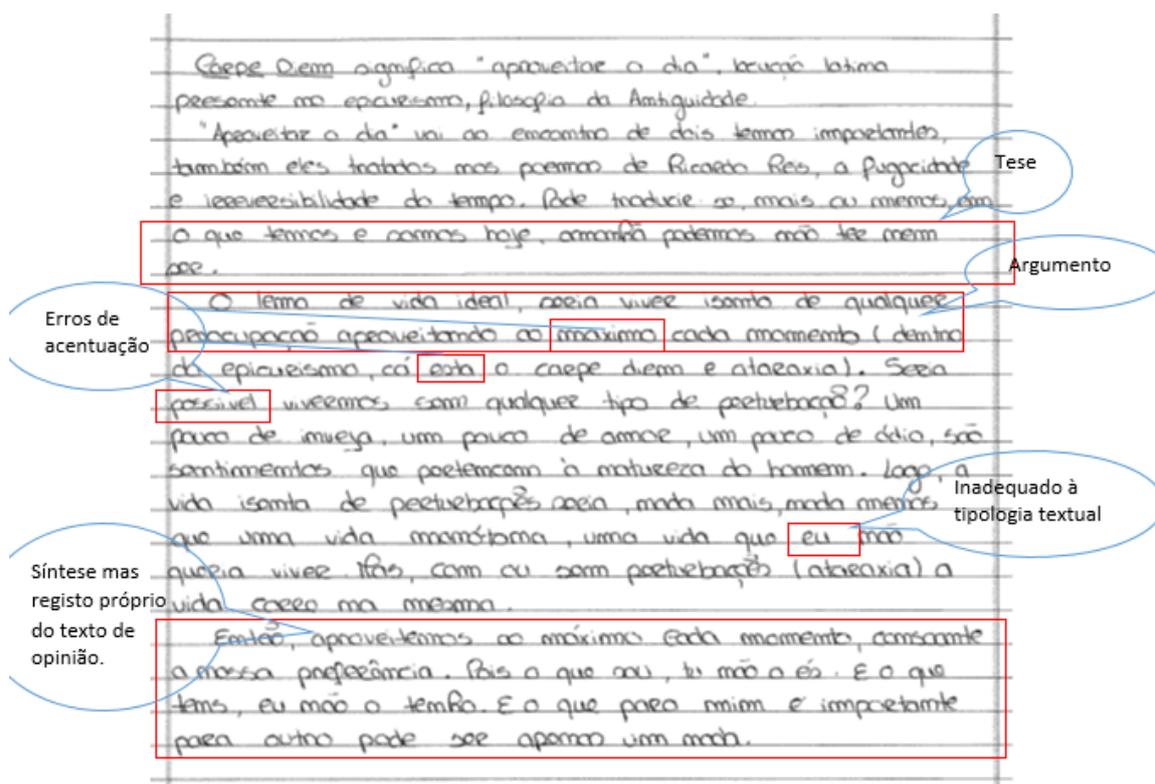
Argumento

Tese

Documento 2

Analisada a primeira produção textual do Aluno A, identificou-se, ao nível da estrutura do texto argumentativo, a tese e o argumento de autoridade que a sustenta, mas não apresentou o seu exemplo, o contra-argumento, respetivo exemplo, e a síntese do texto. Ao nível da competência escrita, esta produção evidencia diversas lacunas de pontuação, na colocação de vírgulas, de sintaxe, com falha de concordância em número, de acentuação, não acentuando palavras graficamente marcadas e acentuando outras erradamente. Além disso, demonstra um registo inadequado e demasiado oral com formulações como: “se não pagar àquele fulano ele vai-me espancar”.

Por sua vez, a primeira produção do aluno B situou-se no nível médio, porque comparativamente ao aluno A, aquele, além da tese e do argumento, apresenta a síntese e demonstra um domínio superior da competência escrita, como se pode verificar no texto (doc. 3):

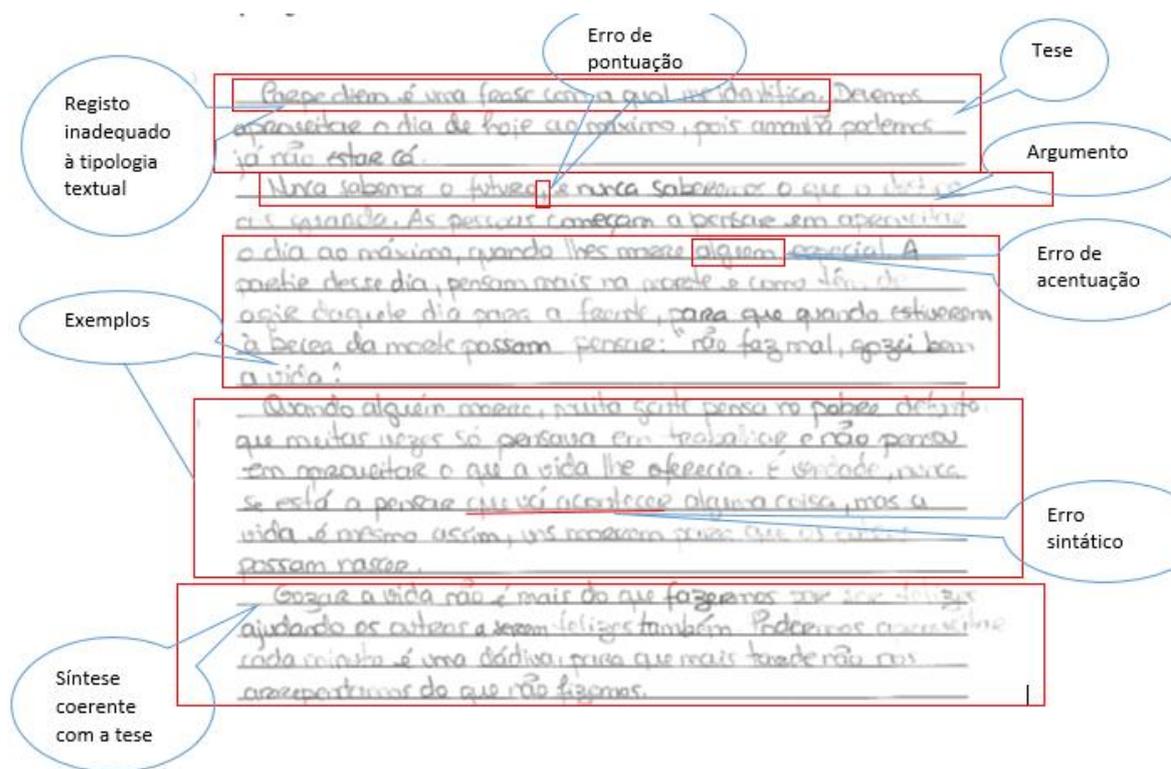


Documento 3

Relativamente à estrutura do texto argumentativo da produção do aluno B, verificou-se que esta não apresentou o exemplo do argumento, nem o contra-argumento e respetivo exemplo. Deste modo, demonstrou que a estrutura desta tipologia textual não foi assimilada na sua totalidade. Todavia, destaca-se, como aspeto positivo, a elaboração da tese, do argumento de tipo verdade universal e da síntese coerente com esta. Além disso, nesta produção, identificou-se a utilização inadequada à tipologia em estudo do pronome pessoal “eu”.

Ao nível dos erros cometidos, neste texto, o aluno B denuncia dificuldades na acentuação da terceira pessoa do singular do presente do indicativo do verbo “estar”, na palavra esdrúxula “máximo” e na palavra grave “possível”.

Por último, neste primeiro escrito, o aluno C foi aquele que, comparativamente às produções dos alunos A e B, apresentou um melhor resultado ao nível da estrutura do texto argumentativo, como se pode verificar na análise da produção (doc. 4):



Documento 4

Nesta primeira produção, o aluno C, tendo em conta os elementos constitutivos do texto argumentativo, apresentou a tese, o argumento de tipo verdade universal, os seus exemplos e a síntese construída em coerência com a tese. No entanto, não elaborou, tal como os alunos A e B, o contra-argumento e seu exemplo. Além disso, identificou-se a colocação do pronome pessoal átono “me”, que nos remete para o texto de opinião.

Relativamente aos erros, foram detetados: um de ordem sintática, por ausência de concordância verbal, um de pontuação, com a inserção da vírgula antes da conjunção copulativa e um de acentuação, não assinalando graficamente a palavra aguda “alguém”.

Na segunda produção textual, depois de recuperadas as características do texto argumentativo e de lecionado o plano textual desta tipologia, pediu-se, numa ficha elaborada para o efeito, a planificação do texto. Deste modo, verificou-se uma evolução positiva ao nível do conhecimento do texto argumentativo, como podemos verificar na análise do gráfico (gráfico 10):

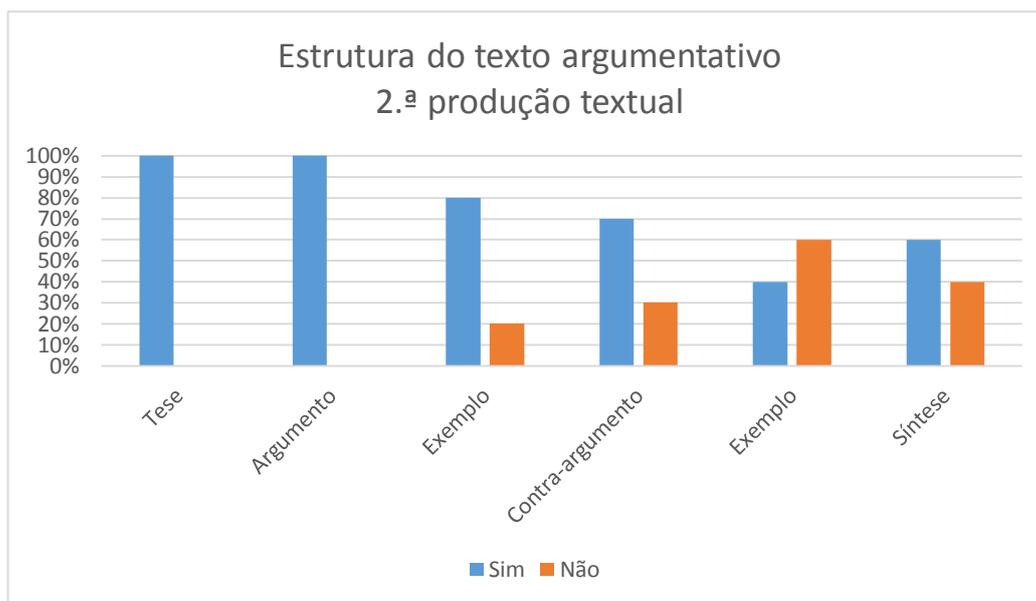
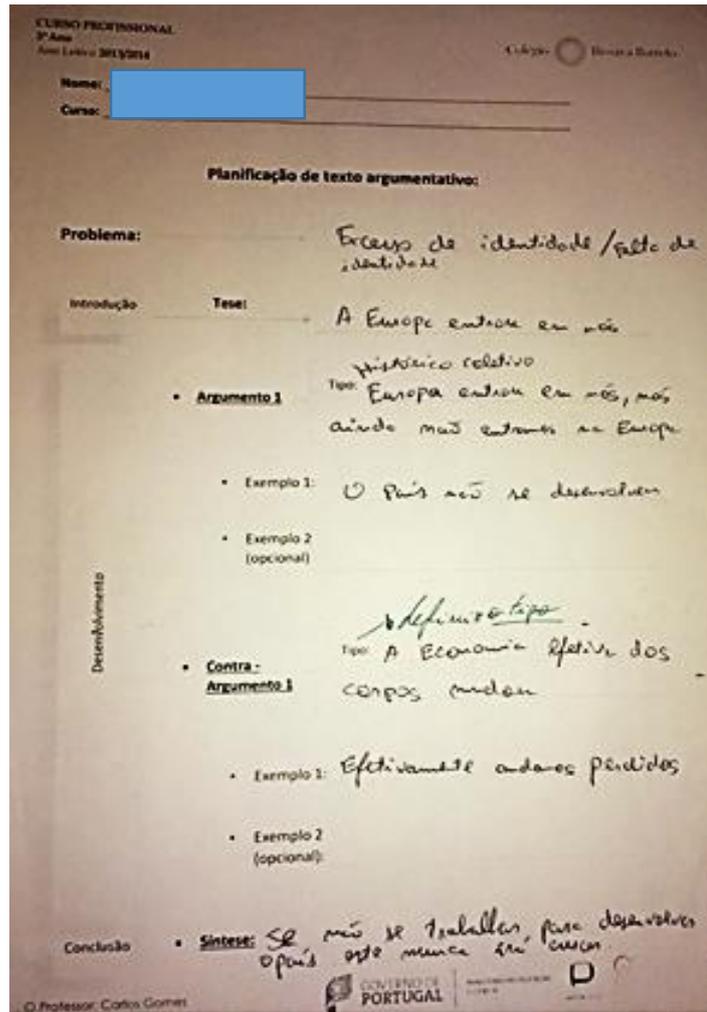


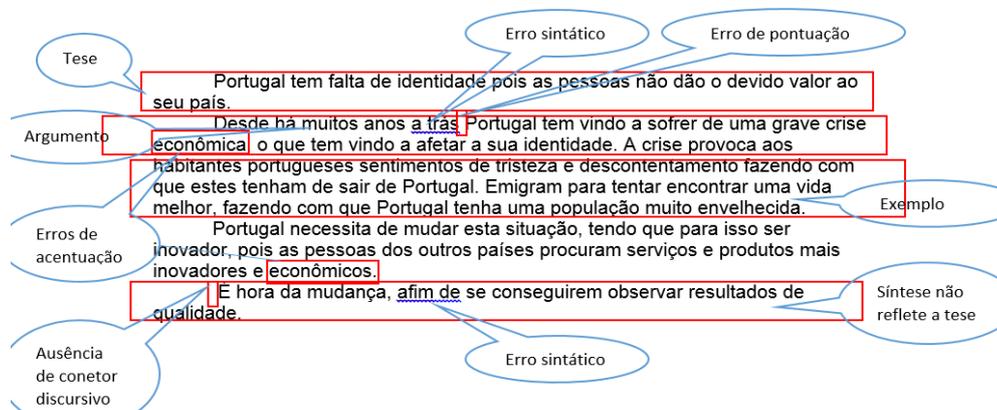
Gráfico 10

Analisando o gráfico da segunda produção textual em comparação com o da primeira, verificam-se diversos aspetos positivos. Constatou-se que, nesta produção intermédia, todos os alunos apresentam um argumento e a maioria apresenta um contra-argumento. No entanto, há ainda aspetos a melhorar, entre eles, destacam-se o contra-argumento e o seu exemplo, como se pode verificar nas planificações e textualizações dos alunos A, B e C. Assim, o aluno A apresentou uma planificação coerente, embora bastante sintética, como se pode observar (doc. 5):



Documento 5

A planificação do aluno A não definiu o tipo de contra-argumento, mas denotou a interiorização da estrutura do texto argumentativo, pois, identificou corretamente o problema e apresentou a tese, o argumento, o exemplo, o contra-argumento, o exemplo e a síntese. Assim, esperava-se que este aluno produzisse um texto que seguisse a sua planificação, todavia, tal não se verificou (doc. 6):



Documento 6

Este texto não refletiu a planificação, pois esta fazia esperar uma outra textualização, mas, de facto, este aluno apresenta dificuldades na competência escrita, no domínio das regras básicas da língua e de registo. Assim, nesta segunda produção textual, o aluno A voltou a cometer erros de acentuação comuns aos evidenciados na primeira produção, ao acentuar o adjetivo “económica” com acento circunflexo, tal como tinha feito com o advérbio “também”.

Ao nível da estrutura do texto argumentativo, embora tenha ficado aquém do desejado e esperado, registou-se uma ligeira evolução ao apresentar a tese, o argumento, o seu exemplo e a síntese, embora esta não reflita a tese.

Por sua vez, o aluno B, na segunda produção textual, desenvolveu uma planificação coerente, embora não tenha identificado o problema, como se pode verificar (doc. 7):

CURSO PROFISSIONAL
3.º Ano
Ano Letivo 2013/2014

Colégio Bissaya Barreto

Nome: _____
Curso: _____

Planificação de texto argumentativo:

Problema: *O problema é resultado de opiniões divergentes.*
Identificação Nacional

Introdução **Tese:** A entrada de Portugal na UE e o massa crescente decentração sem a imagem e visibilidade

Argumento 1 Tipo: (Atual)
Portugal não se desamoldou realmente

Exemplo 1: "durante esta crise de riqueza que nos foi oferecida de bandeja..."
Exemplo 2 (opcional): "Portugal aninha-se a despenhice"

Contra - Argumento 1 Tipo: (Histórico)
Descobrimentos

Exemplo 1: "A pobreza dos Descobrimentos deu-nos grandeza"
Exemplo 2 (opcional): "Converteu uma pequena nação num império"

Conclusão **Síntese:** *Atenção ao conetor discursivo.*
Apesar de *o sucesso do comércio de Portugal na UE, o massa país tem de se esforçar para atingir os objetivos, para não perder o passo.*
PORTUGAL

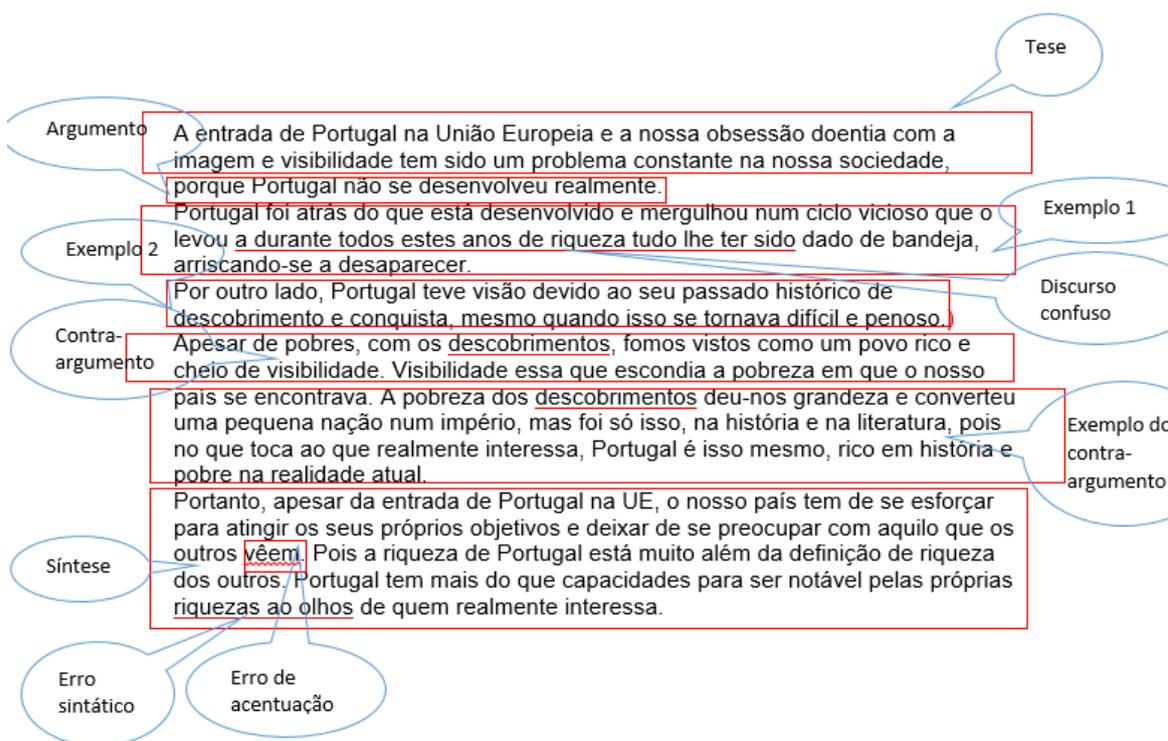
Conetor inadequado

Não identifica o problema

Muito sintético

Documento 7

Apesar de coerente, este plano textual do aluno B, tal como o do aluno A, é demasiado sintético. No entanto, contrariamente ao aluno A, o aluno B, para a textualização, seguiu a sua planificação, tendo o resultado sido positivo, ao nível da estrutura do texto argumentativo, como se pode verificar no seu texto (doc. 8):



Documento 8

Este escrito intermédio do aluno B apresentou todos os elementos constituintes da tipologia em estudo; tese, argumento, exemplos, contra-argumento, exemplo e síntese. Deste modo, registou-se uma evolução ascendente da produção do aluno B comparativamente à sua primeira, na qual apenas tinha apresentado tese e argumento.

Relativamente aos erros, foram registados dois: um sintático, não condordância em número, e um de acentuação, marcação gráfica da terceira pessoa do plural do presente do indicativo do verbo ver. Todavia, ao nível da acentuação, houve uma evolução positiva, de três erros para um, supondo-se ter contribuído para este resultado a leção das regras de acentuação.

Por último, o aluno C, na produção intermédia, denotou dificuldades na identificação do problema e na apresentação do argumento e contra-argumento, como se pode verificar no seu plano textual (doc. 9):

CURSO PROFISSIONAL
1.º Ano
Sem. 1.º - 2013/2014

Nome: _____
Curso: _____

Planificação de texto argumentativo:

Problema: O problema é o resultado de opiniões divergentes.
A identidade de Portugal está ameaçada.
→ esta pode ser a tese. Dificuldade na identificação do problema.

Introdução **Tese:** A UE tem modificado Portugal

Argumento 1: História recente
A UE modifica o mapa geográfico Erro de conteúdo

Exemplos 1.º, 2.º e 3.º da divergência entre os compromissos assumidos de Portugal.

Exemplo 1.º: As transferências económicas e técnicas que a Comunidade Europeia impõe ao nosso país.

Exemplo 2.º (opcional):

Desenvolvimento

Contra-Argumento 1: Potencial reformular
Afectamento, aumento parcelas. Como tudo a Europa, mas a nossa maneira. Contra-argumento mal formulado.

Exemplo 1.º: Frequento contrariar o comité para fazer a Portugal que não se possa preparar a equitativos custos, comprometendo a todos.

Exemplo 2.º (opcional):

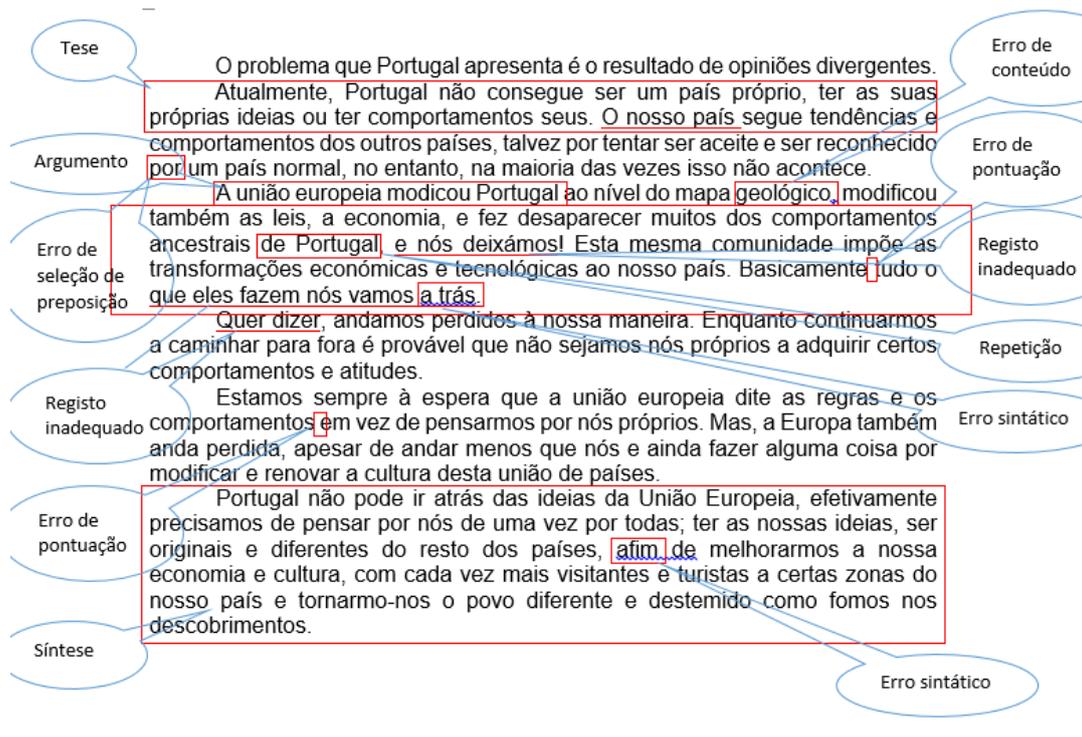
Conclusão

Síntese: Portugal vai abrir dos ideais da U.E. em vez de se tornar um país dividido como foi nos desastrosos tempos.

© Professor Carlos Gomes

Documento 9

As dificuldades sentidas na elaboração da planificação textual resultaram da leitura interpretativa dos textos de apoio (anexo 10, p. 143 / anexo 11, p. 144), dos quais não foram selecionados os argumentos, devido ao tema dos textos e ao vocabulário. Deste modo, a textualização, ao nível da estrutura do texto argumentativo e dos erros cometidos, não registou uma evolução ascendente, como se pode verificar, no texto (doc. 10):



Documento 10

Esta produção intermédia do aluno C apresentou, tal como a primeira, a tese, o argumento, o seu exemplo e a síntese. No entanto, não desenvolveu o contra-argumento e o respetivo exemplo. Além disso, verificou-se um aumento dos erros sintáticos, como por exemplo, seleção de preposição, “por” em vez de “como”, e de pontuação que passou de um para dois. Verificou-se também um registo inadequado, próprio do discurso oral, como por exemplo na expressão, “Quer dizer”, que introduz o parágrafo e também se verificou um erro de conteúdo, quando o aluno refere que a União Europeia alterou o mapa geológico de Portugal.

A evolução descendente que se verificou da primeira para a segunda produção do aluno C, resultou das dúvidas e hesitações que este revelou na interpretação dos textos informativos, que influenciaram a elaboração da sua planificação textual e posterior textualização.

A terceira produção textual que se realizou a pares em *Google drive*, apresentou, ao nível da estrutura do texto argumentativo, melhorias comparativamente à primeira produção. No entanto, em comparação com a produção intermédia não houve uma evolução ascendente, como podemos verificar na análise do gráfico (gráfico 11):

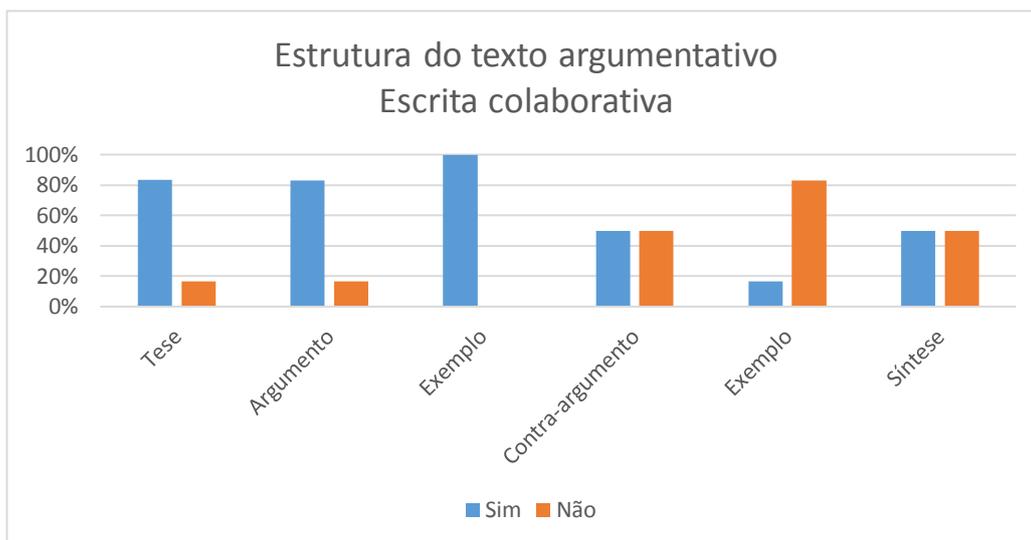


Gráfico 11

Em relação à primeira produção textual, considera-se como aspeto positivo a existência de textos com contra-argumento, uma das principais lacunas apresentadas pela primeira produção. Contudo, não se verificou uma evolução positiva relativamente à atividade intermédia, porque a produção empobreceu ao nível da enunciação da tese, do argumento, do contra-argumento, apenas demonstrando uma evolução positiva ao nível do exemplo do argumento. Para esta evolução decrescente, contribuíram as dificuldades que os alunos sentiram na identificação de argumentos nos textos informativos, que foi superior àquelas que se tinham verificado na produção intermédia.

No entanto, o aluno A, que nas duas primeiras produções foi aquele que demonstrou maiores dificuldades e resultados inferiores, na terceira atividade de escrita, a pares, apresentou melhorias ao nível da estrutura do texto argumentativo, embora a planificação textual não reflita esse desenvolvimento, como se pode analisar (doc. 11):

Panificação

Tese: Contra o tribunal de santo oficio Erro de acentuação

Argumento: Agressividade para com o povo

Exemplo: os pessoas não tinham oportunidade para se defenderem Erro sintático

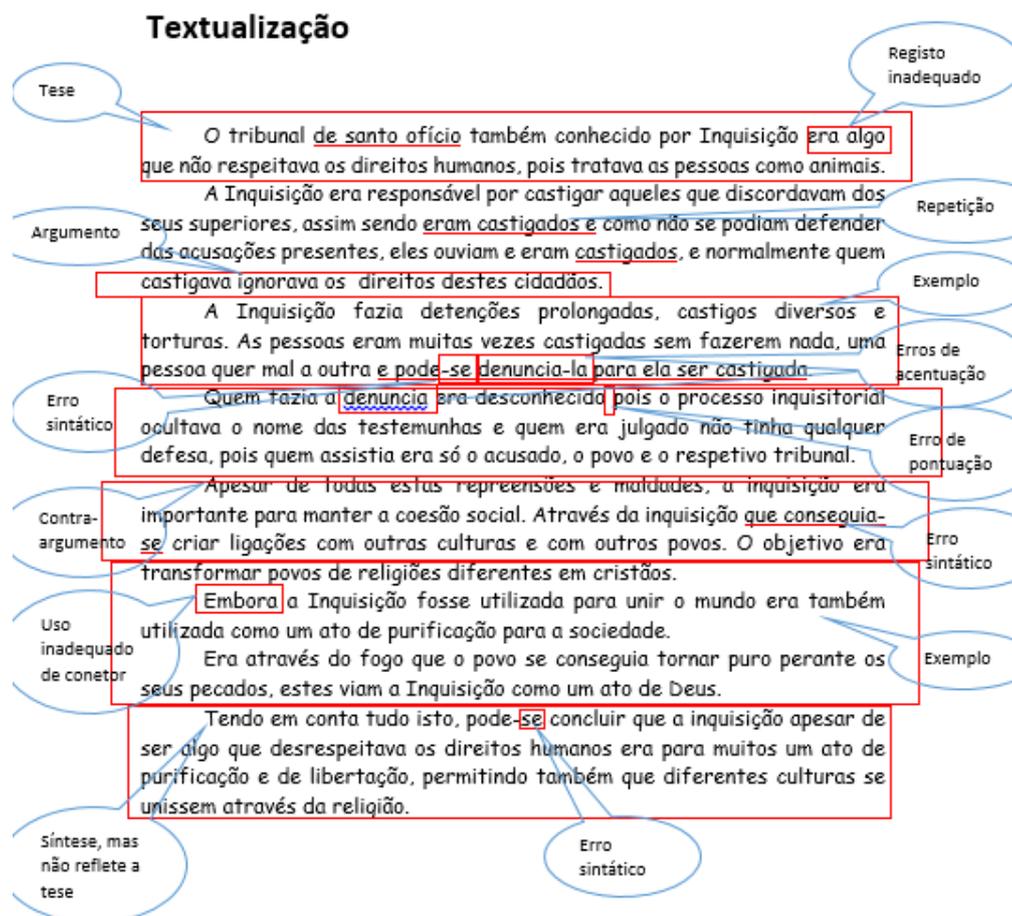
Contra-argumento: Povos unidos

Exemplo: Vigiar e conformar a religião

Síntese: A inquisição era algo que desrespeitava os direitos humanos mas apesar disso fazia com que o povo estivesse unido pela religião. Síntese talvez não seja coerente com a tese

Documento 11

Esta planificação, em grupo, além dos erros assinalados, voltou a apresentar-se demasiado sintética, por isso, tornou-se difícil prever se a síntese não seria incoerente com a tese, tal como, se veio a verificar na textualização (doc. 12):



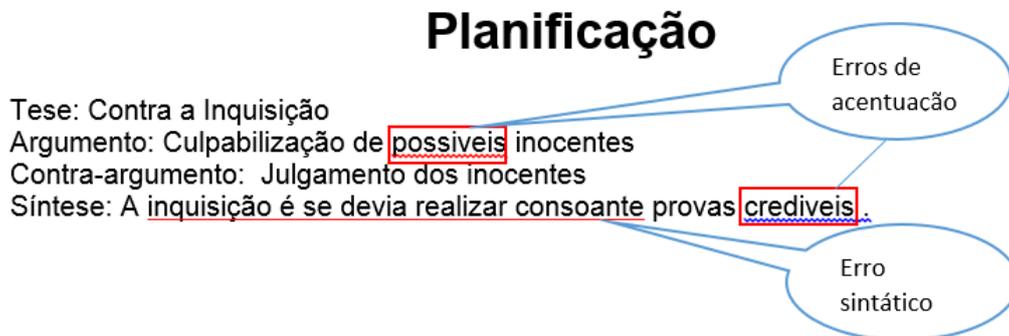
Documento 12

Analisada a estrutura do texto, este escrito do Aluno A, elaborado a pares, registou uma evolução positiva, uma vez que apresentou tese, argumento, exemplo, contra-argumento, exemplo e síntese. Todavia, o contra-argumento, apesar de apresentado, não foi desconstruído e a síntese não foi elaborada em coerência com a tese.

No que diz respeito aos erros, não se vislumbrou uma evolução, pois verificaram-se erros de acentuação, ausência de marcação gráfica na forma verbal “denunciá-la” e no substantivo “denúncia”, sintáticos, de concordância, e de ausência de pontuação. Além disso, denotou-se, também nesta produção em grupo, um registo inadequado, próprio do discurso oral, com expressões, como por exemplo, “Inquisição era algo”.

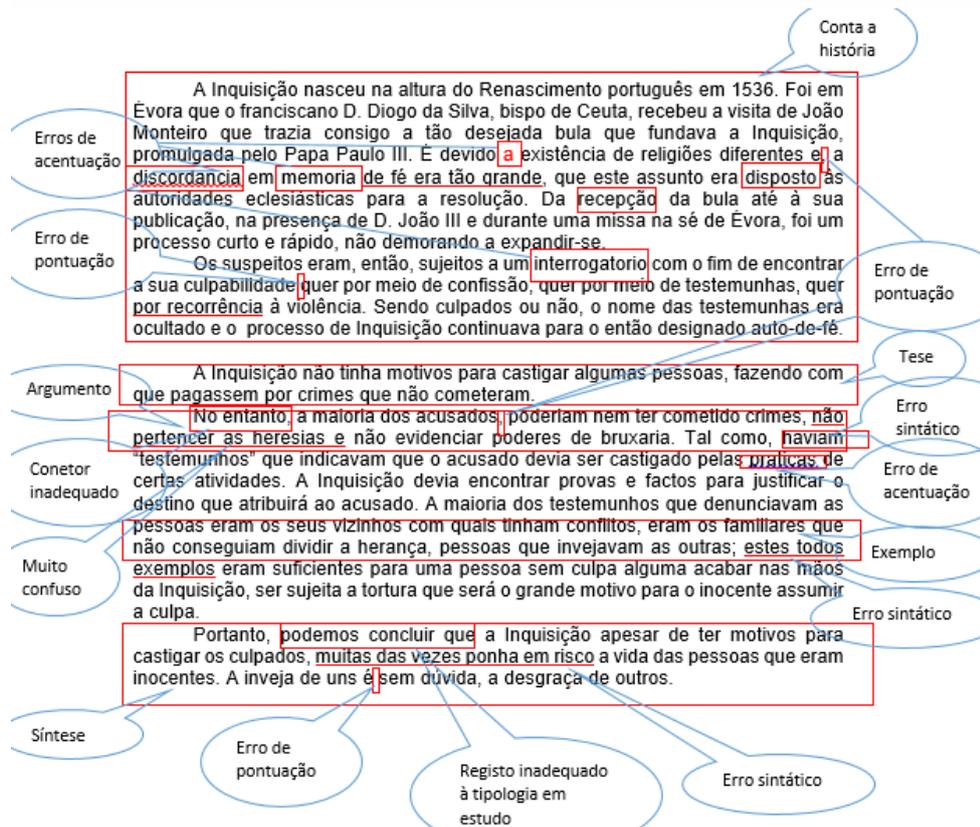
Na 3.^a produção textual do aluno B, a pares, ao nível da planificação houve uma evolução descendente, uma vez que, além de sintética, como o plano textual da 2.^a produção, não

apresentou o exemplo do argumento nem do contra-argumento, como é possível verificar (doc. 13):



Documento 13

Para além dos erros de acentuação, esta planificação não apresenta uma evolução positiva, para tal contribuíram dois fatores: 1 - o plano textual realizou-se na mesma aula da textualização; 2 - houve dificuldade na seleção de informação nos textos orientadores. Deste modo, este plano textual lacunar refletiu-se na etapa de textualização, como se pode verificar no texto (doc. 14):



Documento 14

Assim, este texto apresenta-se pouco claro, com demasiados erros, reflexo da planificação extremamente sintética. Relativamente à estrutura do texto argumentativo, não foram apresentados o contra-argumento nem o seu exemplo. Com isto, a terceira produção textual do aluno B registou uma evolução positiva ao nível da estrutura do texto argumentativo, comparativamente à primeira produção, mas registou uma evolução descendente, quando comparada com a produção intermédia.

Todas as dúvidas e hesitações na elaboração da planificação proporcionaram alguma precipitação, tendo resultado num aumento de erros de diversa ordem: a não acentuação de palavras como “discordância”, “memória”; erros de pontuação, por ausência ou por defeito, e erros sintáticos, não concordância em número.

Por sua vez, o aluno C, na terceira atividade de escrita, na etapa de planificação textual, voltou, tal como na atividade intermédia, a não formular corretamente o contra-argumento, como se pode verificar no plano textual (doc. 15):

Planificação

Tese: Contra a inquisição

Argumento: Pois vai contra os direitos humanos sendo que as mortes eram muito violentas (queimados e torturados) e muitos eram acusados de crimes que não tinham cometido.

Exemplo: Os acusados não tinha condições de defesa.

Contra-argumento: Ainda no reinado de D. João V começaram a surgir diversas críticas contra as penas aplicadas.

Exemplo: Povo reage contra as ações jurídicas acerca das penas de D. Luís da Cunha, de Ribeiro Sanches e de Alexandre de Gusmão.

Síntese: A inquisição era muito utilizada naquela época porque era uma forma de purificação e castigo para as pessoas acusadas. Muitas pessoas foram mortas inocentemente e perante o tribunal não conseguiram provar a sua inocência porque nem sequer lhes davam a oportunidade de se exprimirem.

Erro de acentuação

Registo inadequado

Tem de ser mais elaborada

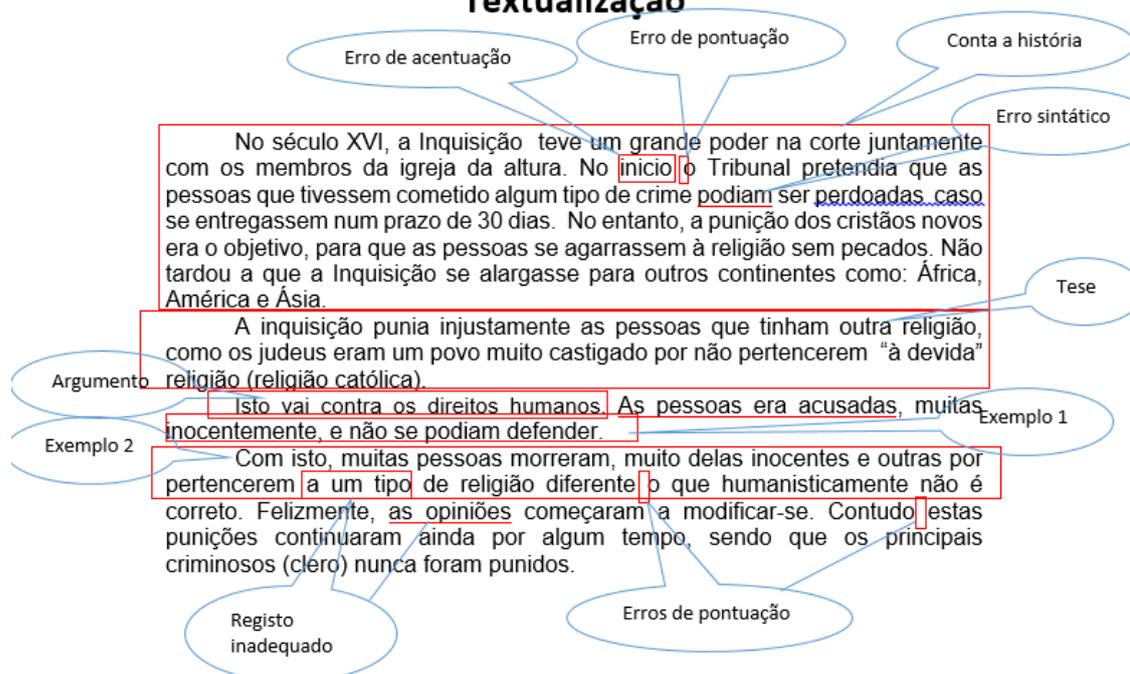
Isto não é contra-argumento

Documento 15

Analisada a planificação do aluno C, verificou-se que, tal como nos planos dos alunos A e B, este apresentou uma tese demasiado sintética. No entanto, observa-se que, pelo contrário, o aluno C procurou desenvolver mais os outros elementos constitutivos deste plano, embora o contra-argumento não esteja corretamente formulado, pois, tal como a turma, sentiu dificuldades na apreensão dos sentidos dos textos informativos.

Com isto, o aluno C teve necessidade de dedicar mais tempo à etapa de planificação, o que lhe retirou tempo necessário à textualização e revisão do texto. Assim, verificou-se que o escrito não seguiu totalmente o plano textual, como se pode observar na produção (doc. 16):

Textualização



Documento 16

Como se pode verificar na leitura do texto do aluno C, este não construiu a síntese nem o contra-argumento, constituintes que estavam previstos no plano textual, embora o contra-argumento não estivesse bem formulado. Todavia, definiu a tese, apresentou o argumento e seus exemplos, mas não se registou uma evolução positiva comparativamente às anteriores produções. Para isso, contribuiu o facto de ter sentido dificuldades na leitura interpretativa dos textos informativos, o que lhe retirou tempo ao desenvolvimento das outras fases constitutivas do processo de escrita.

Esta circunstância possibilitou o surgimento de diversos erros: ao nível da acentuação da palavra esdrúxula, “início”, de pontuação, com ausência de vírgulas, de sintaxe, falta de concordância verbal e de adequação de registo, como por exemplo, “pertencerem a um tipo de religião”.

Relativamente à utilização de conectores discursivos, contabilizaram-se, ao longo das três produções textuais, todos aqueles que foram utilizados pelos discentes, tendo-se verificado que estes usaram maioritariamente conectores de oposição/refutação (gráfico 12):

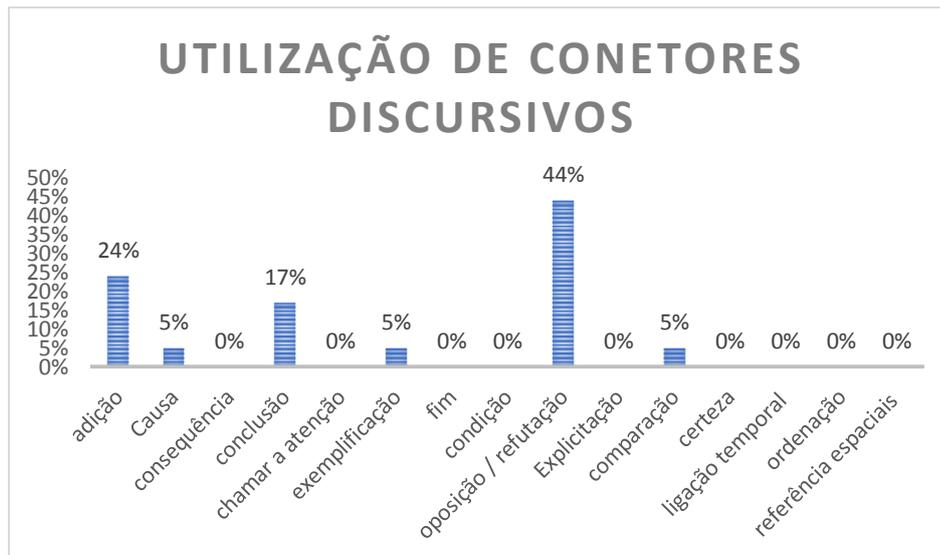
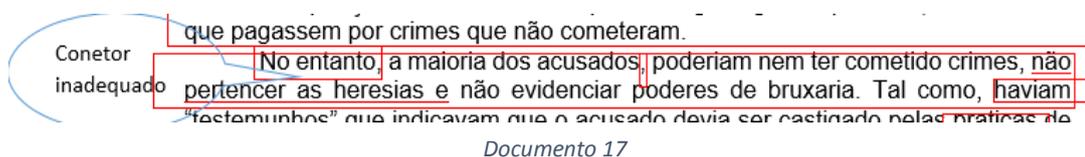


Gráfico 12

Na leitura do gráfico verifica-se que os conectores de tipo de adição e conclusão apresentaram uma utilização recursiva. No entanto, 16% dos conectores apresentam uma utilização inadequada. Como é possível observar no exemplo seguinte, em que é introduzido o argumento que sustenta a tese com um conector discursivo de refutação, próprio do contra-argumento (doc. 17):



Apesar de ao nível da estrutura do texto argumentativo não se verificar, da produção intermédia para a produção final de escrita em grupo, uma evolução positiva, é de realçar que a média da avaliação quantitativa da turma não reflete este resultado, como podemos constatar, nos gráficos seguintes que apresentam a avaliação das planificações e das produções textuais (gráficos 13 e 14):

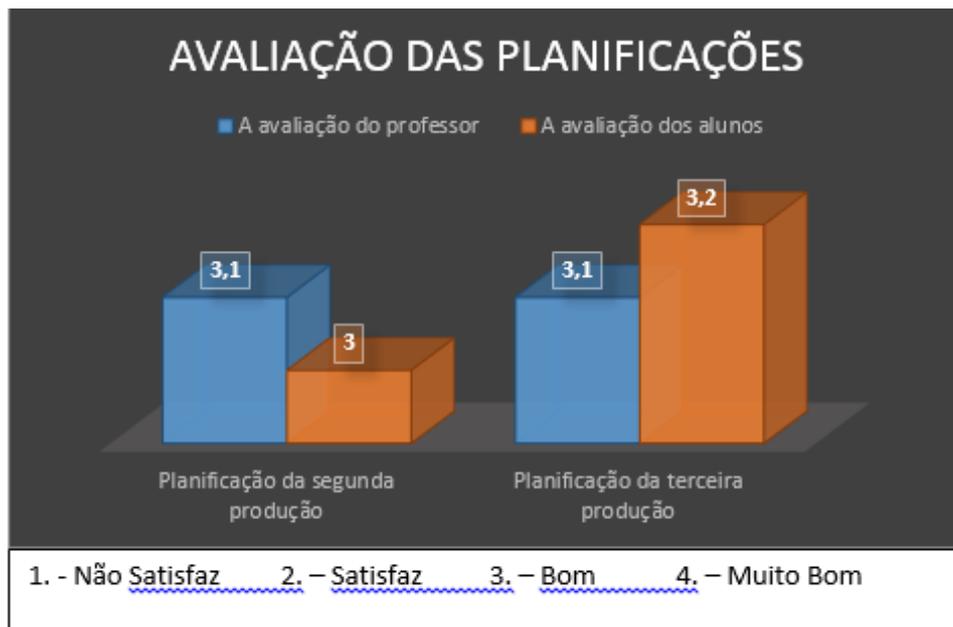


Gráfico 13

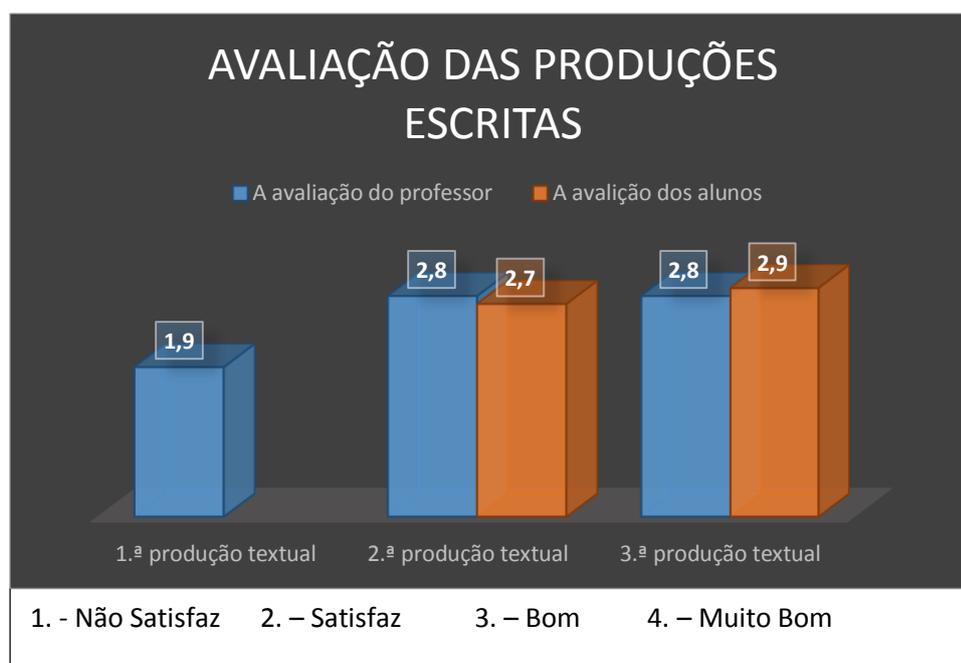


Gráfico 14

Analisando os dois gráficos, verifica-se que as planificações, bem como as produções finais dos alunos, não registaram evolução da produção intermédia para a produção final a pares, mantendo-se por isso no nível bom. No entanto, observando este segundo gráfico, constata-se um progresso da primeira produção para as produções seguintes, passando, deste modo, do nível satisfaz para o nível bom.

Importa ainda realçar a avaliação que os alunos fizeram das suas planificações, bem como das suas produções finais, segunda e terceira, demonstrando espírito crítico e conhecimento

necessário para se autoavaliarem. Assim, podemos verificar que, pela análise dos dois gráficos anteriores, a avaliação destes não variou em muito daquela que foi realizada pelo professor.

3.2. Análise das produções textuais na turma de Introdução à Cultura Clássica

A primeira produção textual teve como objetivo principal verificar, por um lado, a proficiência escrita dos alunos e, por outro, a assimilação da estrutura do texto argumentativo. Mas, como se pode constatar pela análise do gráfico seguinte, os discentes não apreenderam a estrutura desta tipologia textual (gráfico 15):

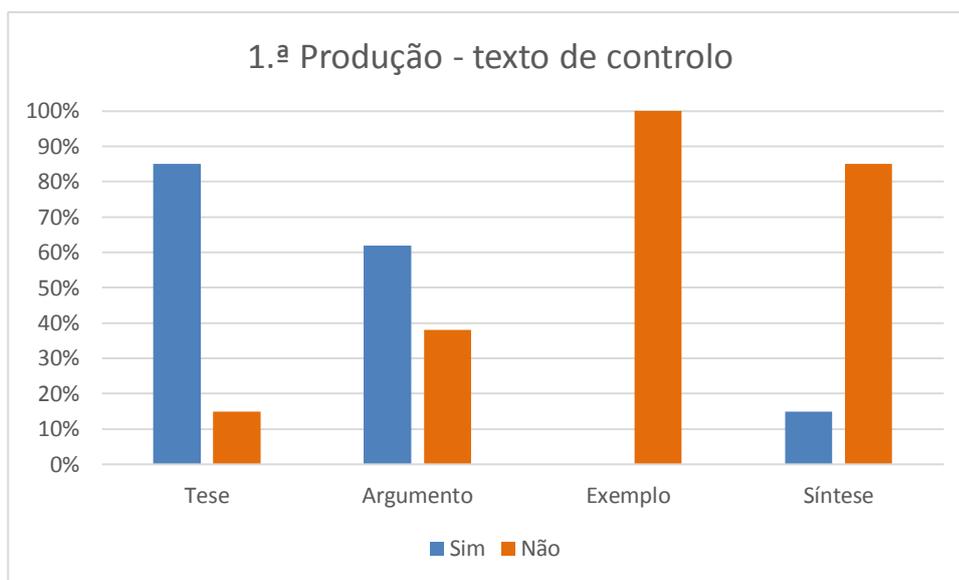


Gráfico 15

Como podemos observar no gráfico, apenas 85% dos textos apresentaram a tese. Todavia, ressalva-se que para esta contabilidade, embora tivessem sido corrigidas, se aceitaram teses com expressões como “eu acho” e “eu concordo”, que são características do texto de opinião. Além disso, nem todos os textos apresentaram argumentos, sendo que nenhum expôs o exemplo e só 15% elaboraram a síntese.

Posto isto, podemos verificar alguns destes dados, analisando 3 produções, primeiramente a do aluno A (fraco), depois do aluno B (médio) e por último do aluno C (melhor).

Marcas de texto de

Tese

Erros típicos da oralidade.

Utilização de conjunção adversativa no início de

Elas, também concordou, porque elas passaram muito tempo com os romanos e afeccionaram-se a eles e como elas supostamente iam casar com eles ~~foram~~ estavam habituadas à ideia.

Os romanos e os sabinos deviam ~~se~~ ^{estar} ~~far~~ a ~~scotir~~ mal, porque todos gostavam muito das sabinas então queriam lutar entre si.

Documento 18

A produção textual do aluno A (doc. 18), como podemos analisar, apresenta na tese uma expressão própria do texto de opinião e não expõe o argumento, o exemplo deste, nem a síntese.

Relativamente aos erros deste texto assinalou-se a inadequação da conjunção adversativa “mas” e dois ortográficos que são típicos da oralidade o “tavam” e o “tar”. A este nível assinala-se, como positivo, a indentação de parágrafo, distinguindo a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Contrariamente à produção do aluno A, o aluno B apenas marca o primeiro parágrafo, como se pode observar (doc. 19):

Expressão típica do texto de opinião

Uso inadequado da preposição.

Data:

Tese

Argumento

Utilização inadequada do conector discursivo.

Conta a história.

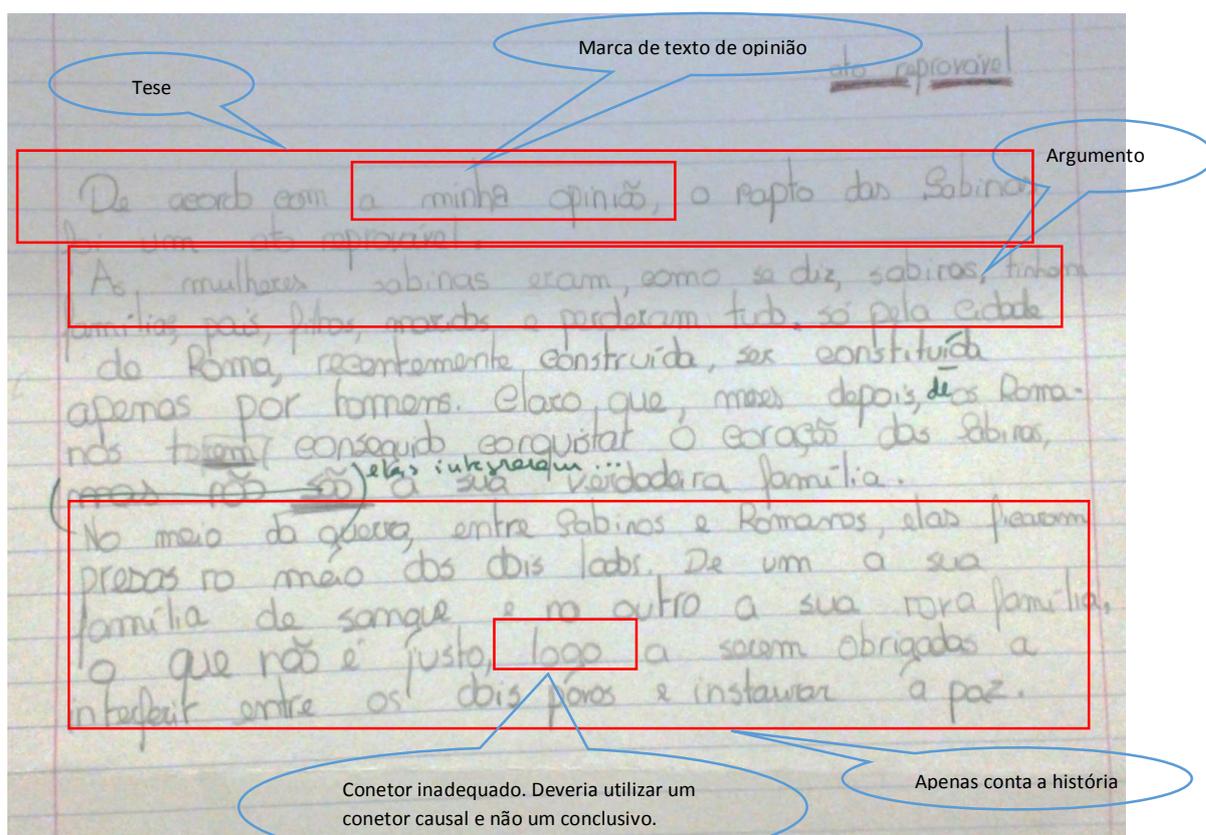
Eu acho ~~de~~ que o rapto das sabinas foi correto, porque se não se fizessem a feição dos romanos não continuava. Por outro lado, eles queriam um lado que fizessem com os sabinos. As sabinas foram raptadas contra vontade, porém, elas aceitaram por se apaixonar pelos romanos. Os pais das sabinas revoltados fizeram uma guerra contra os romanos. As sabinas não sabem de que lado foram por isso, meteram-se no meio do guerra e elas ligaram-se com a guerra. E o sabinos com a sua família e com os seus parentes.

Documento 19

Analisando a produção do aluno B, relativamente à estrutura do texto argumentativo, verifica-se também o uso da expressão característica do texto de opinião. Todavia, apresentou a tese, o argumento, mas não o exemplo nem a síntese.

Assinalou-se, relativamente aos erros, a utilização inadequada da preposição “de” e do conector discursivo “por outro lado”.

Tal como nesta produção do aluno B, o aluno C também dedicou umas linhas a contar a história do Rapto das Sabinas, como se pode verificar na leitura do texto (doc. 20):



Documento 20

Analisando esta produção textual, identifica-se a tese e o argumento, mas não o exemplo, nem a síntese. E, tal como nos outros textos, verifica-se a utilização inadequada da expressão, “na minha opinião”.

Relativamente aos erros, destaca-se o uso inadequado de um conector discursivo de tipo conclusivo, quando o correto seria de tipo causal.

A turma, na segunda produção textual, comparativamente à primeira, registou uma evolução, ao nível da apresentação do exemplo do argumento e da elaboração da síntese. No

entanto, verificou-se uma diminuição de apresentação da tese e do argumento, uma vez que, tal como ocorreu no Português, os alunos denotaram dificuldades na interpretação do excerto em análise, como se pode aferir no gráfico (gráfico 16):

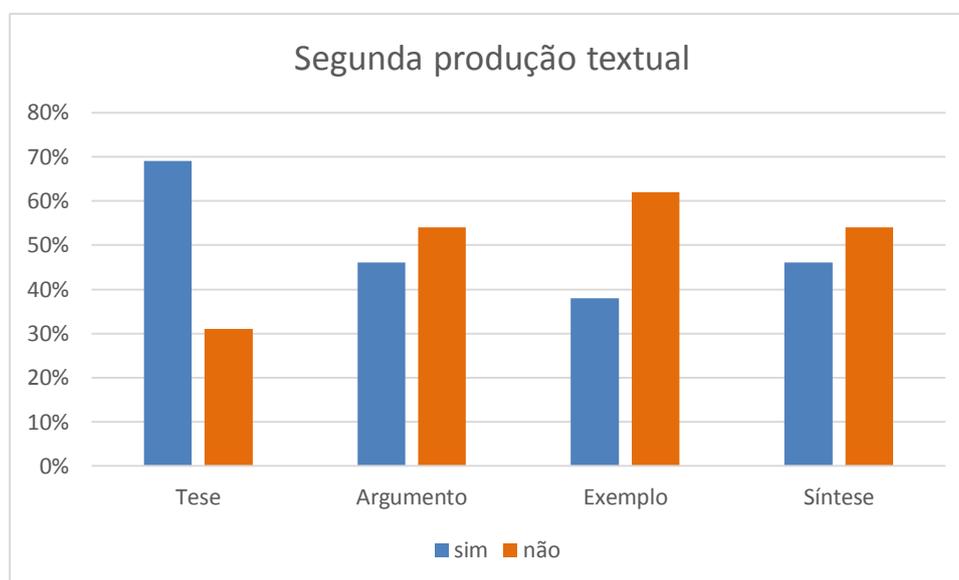


Gráfico 16

Contribuiu, para a evolução positiva na apresentação do exemplo do argumento e da síntese, a introdução da ficha de planificação que permitiu consciencializar os discentes da estrutura do texto argumentativo, embora tenham denotado algumas dificuldades na concretização desta fase do processo de escrita, como se pode observar na ficha de planificação do aluno A (doc. 21):

Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano Turma A

Planificação de texto argumentativo
Data: 31/03/2014

Colégio Bissaya Barreto
Ano Letivo 2013 / 2014

Nome: _____ ✓

Planificação de texto argumentativo:

Problema: → Os prémios

Tese: → Aquiles como herói merecia receber recompensa

Argumento: Era um herói Aquiles, este herói que tomava prémios. Na Agamémnon era o rei (...)
Tipo: História Literária

Exemplo 1: (Na estória) Agamémnon, e que ficava com os prémios.

Exemplo 2: (opcional)

Síntese: Aquiles e Agamémnon lutavam pela mesma coisa (...)

Desenvolvimento

Annotations:

- Tese bem formulada
- Dificuldade na formulação do argumento
- Falta coerência
- Necessitava ser mais desenvolvida.

Documento 21

Na análise desta planificação, verificaram-se dúvidas e hesitações na formulação do argumento e do exemplo, devido às dificuldades de interpretação do excerto de que se partiu, o que se refletiu na sua textualização (doc. 22):

Aquiles era um herói, defendia o povo com unhas e dentes, Agamémnon era o rei que ficava com os prémios que o Aquiles ganhou. Eles davam-se mal o problema deles eram os prémios, os prémios com que Agamémnon ficava.

Aquiles como herói, defensor da pátria, deveria e merecia receber recompensa que eram os prémios.

Por um lado, Aquiles merecia os prémios, porque era ele o herói que os ganhava, mas por outro Agamémnon era o rei que tomava conta do povo, logo, também merecia. No entanto, Aquiles era o merecedor dos prémios, mas Agamémnon é que ficava com eles.

Annotations:

- Tese
- Falta de clareza
- Falta de pontuação.
- Falta de clareza e ...
- Este poderia ser o argumento que sustenta a tese.

Documento 22

Como se pode verificar, a textualização é reflexo das dificuldades sentidas aquando da elaboração da planificação. Por isso, o argumento e o seu exemplo não foram apresentados, bem como não foi elaborada uma síntese.

Por sua vez, a planificação do aluno B apresenta uma assinalável coerência, tendo em conta o seu nível (doc. 23):

Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano Turma A		Colégio  Bissaya Barreto Ano Letivo 2013 / 2014
Planificação de texto argumentativo Data: 31/03/2014		

Nome: ✓

Planificação de texto argumentativo:

Problema: → Discussão entre Aquiles e Afiamémom

Tese: → Afiamémom não deve ter o reconhecimento que tem.

Argumento

- Aquiles deveria ser mais reconhecido e ter os prémios que merece
- Tipo: literário

Exemplo 1: ~~Afiamémom~~ não Aquiles era um guerreiro valioso e muito forte.

Exemplo 2: (opcional)

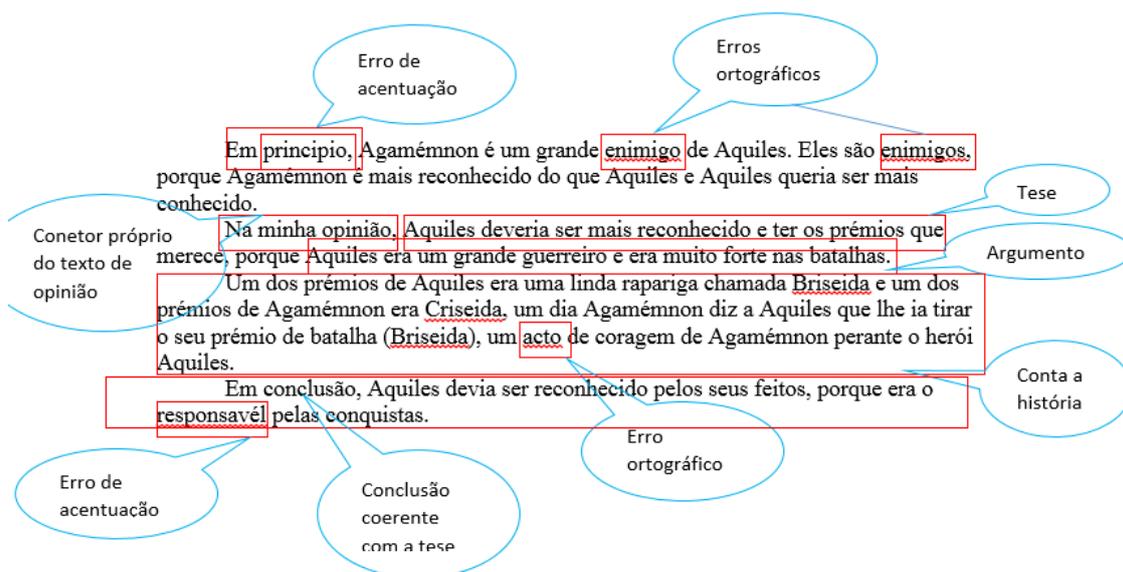
Em Conclusão

• **Síntese:** Aquiles devia ter um melhor reconhecimento e não Afiamémom

O Professor: Carlos Gomes Núcleo de Estágio de Português e Línguas Clássicas (2013/2014)

Documento 23

Constata-se que esta planificação apresenta, corretamente, todos os elementos constitutivos do texto argumentativo. No entanto, este aluno, na passagem à textualização, não seguiu o seu plano, tendo o resultado final ficado aquém do esperado (doc. 24):

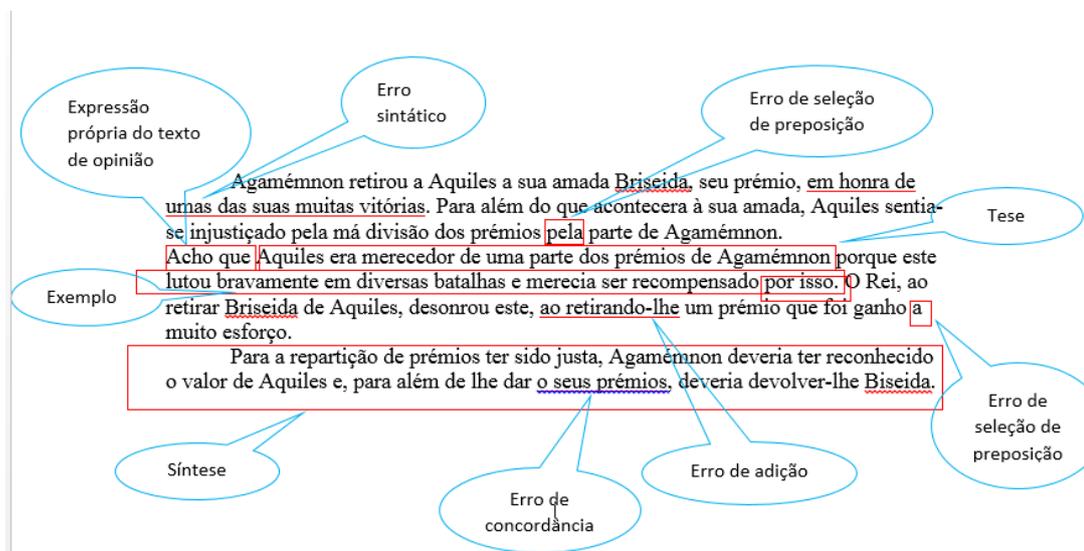


Documento 24

Analisado o texto, identifica-se a tese, o argumento que a sustenta, mas não o exemplo deste. Todavia, assinala-se como aspeto positivo, para o qual contribuiu a planificação, a elaboração da síntese introduzida com um conector discursivo e coerente com a tese.

Relativamente aos erros, esta produção textual apresenta dois ortográficos e dois de acentuação.

O texto do aluno C¹³ apresenta todos os elementos constitutivos do texto argumentativo, como se pode verificar na sua análise (doc. 25):



Documento 25

¹³ Não se analisa a planificação deste aluno, porque, embora a tenha realizado, não chegou a entregá-la.

Esta produção textual do aluno C denota, apesar de ainda ter utilizado uma expressão própria do texto de opinião, a assimilação da estrutura do texto argumentativo, pois apresenta a tese, o argumento e o seu exemplo e conclui o texto com a síntese.

No entanto, como aspetos a melhorar, destacam-se os erros sintáticos de concordância e de seleção de preposições.

Na terceira produção textual, escrita a pares em *Google drive*, verifica-se uma evolução na assimilação da estrutura do texto argumentativo, relativamente à atividade intermédia, na definição da tese, na elaboração do argumento, do exemplo deste e na construção da síntese, tal como se pode analisar no gráfico (gráfico 17):

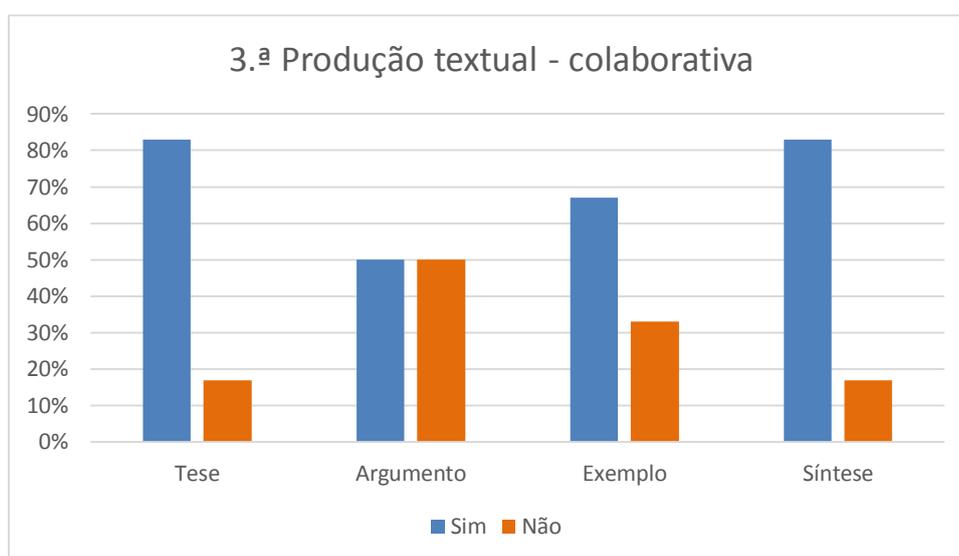


Gráfico 17

Como se pode inferir no gráfico, 83% das produções textuais dos alunos definiram a tese, 50% apresentaram um argumento, embora fosse solicitado o desenvolvimento de dois, 67% colocaram um exemplo e 83% desenvolveram uma síntese final. Consideram-se estes dados positivos, na medida em que se observa que os discentes começaram a tomar consciência da estrutura do texto argumentativo, sendo que para isso contribuiu decisivamente a elaboração das planificações e a interação proporcionada por esta atividade de escrita realizada em grupo.

Assim, exemplo desta evolução são as planificações e as respetivas textualizações dos alunos A, B e C. O aluno A, contrariamente ao que se tinha verificado na atividade intermédia, realizou, na terceira produção, uma planificação bastante coerente para o nível, como se pode observar (doc. 26):

Tese: a perspectiva de Hémon é a mais justa
Argumento 1: o povo apoiava a atitude de Antígona
Exemplo: Hémon conhecia a vontade do povo
Argumento 2: Um sistema político deve mostrar alguma flexibilidade
Exemplo: como disse Hémon ao pai, o governador de uma cidade deve ser flexível a avaliar causas, porue se não parte, como uma árvore que não se vergua durante as tempestades.
Síntese: um bom governador deve ter em conta as leis da cidade mas também as divinas.

Erros ortográficos

Documento 26

Pode inferir-se, através desta planificação, que o aluno A começa a assimilar, além da estrutura desta tipologia, a importância da fase de planificação no processo de escrita. No entanto, a textualização acaba por não seguir totalmente o plano textual (doc. 27):

A causa de Hémon era nobre, porque defendia os seus direitos. A perspectiva de Hémon é a mais justa, porque defende os direitos humanos. Tese

Antígona desejava que praticassem feitos gloriosos com ela. Na verdade, ela queria dar honras fúnebres aos seus dois irmãos. Quem?
A irmã.

Mas, contrariando as leis da cidade, Antígona fez-lhe um funeral digno, e começou a praticar feitos notáveis com as outras pessoas. Erro de conteúdo.

Além disso, Creonte mostrou ser um rei inflexível. Como disse Hémon ao pai, o governador de uma cidade deve ser flexível a avaliar causas, porque se não, parte, como uma árvore que não se verga durante as tempestades. Argumento

Exemplo

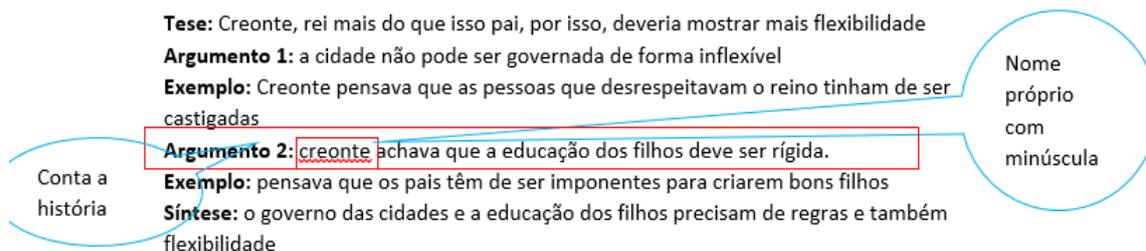
Em conclusão, um bom governador deve ter em conta não só as leis da cidade mas também as divinas. | Síntese.

Utilização inadequada do conector discursivo.

Documento 27

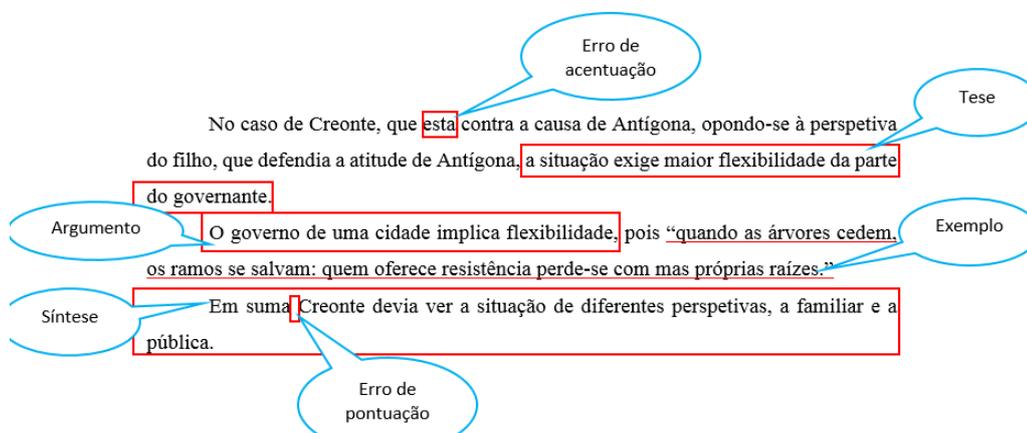
Nesta textualização, o aluno A, não seguindo totalmente o seu plano textual, não apresentou o segundo argumento e o respetivo exemplo. Todavia, importa ter em conta que o desenvolvimento da competência escrita é um processo moroso. Por isso, considerando o tempo que foi possível dedicar ao ensino desta tipologia textual, entende-se este resultado como bastante positivo.

Por sua vez, o aluno B, na atividade em grupo, desenvolveu uma planificação coerente. No entanto, não elaborou corretamente o segundo argumento, como se pode observar (doc. 28):



Documento 28

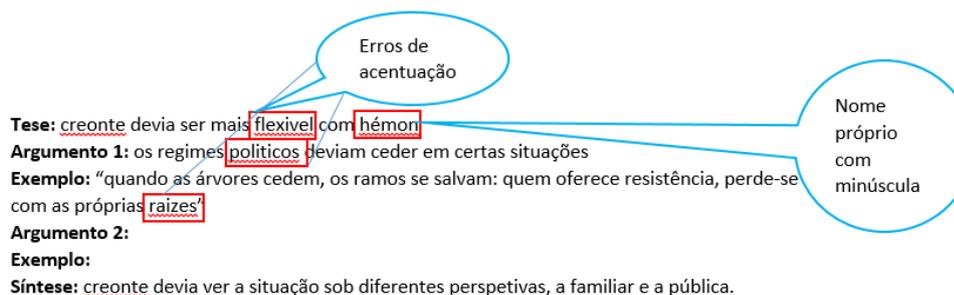
Assim, esta planificação do aluno B refletiu-se na sua textualização, não desenvolvendo nessa fase o segundo argumento, como se pode verificar (doc. 29):



Documento 29

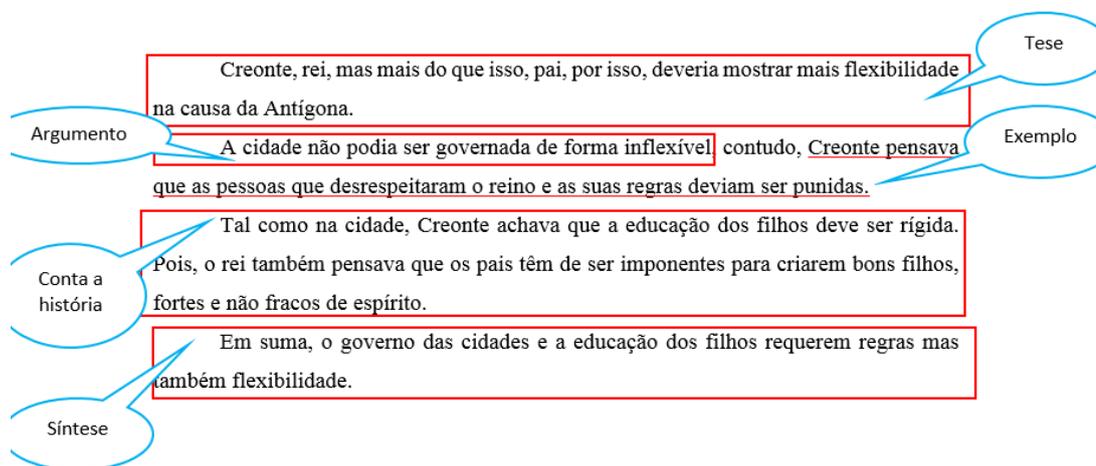
Como se observa, a textualização reflete a planificação e demonstra a apreensão da estrutura do texto argumentativo. Todavia, tal como no plano do texto, falta o segundo argumento e o seu exemplo. Embora seja de destacar, contrariamente à produção intermédia, a transição positiva da planificação para a textualização, que foi uma dificuldade sentida pela generalidade dos alunos, tanto na disciplina de ICC como na de Português.

O mesmo acontece na planificação e na textualização do aluno C, na atividade de escrita a pares, como é possível verificar pela análise do plano do texto (doc. 30):



Documento 30

Esta planificação apresenta todos os elementos constitutivos do texto argumentativo, para este nível, mas, embora fossem solicitados dois argumentos, o grupo apenas desenvolveu um, no seu plano textual. Isto refletiu-se, naturalmente, na textualização elaborada pelo par, como se verifica (doc. 31):



Documento 31

Assim, esta terceira produção textual elaborada pelo aluno C não apresenta o segundo argumento e respetivo exemplo. No entanto, tal como as produções dos alunos A e B, começa-se a verificar a assimilação da estrutura do texto argumentativo.

Relativamente à utilização de conectores discursivos, contabilizou-se, ao longo das três produções textuais, que os alunos utilizaram maioritariamente conectores de oposição/refutação, como se verifica no gráfico (gráfico 18):

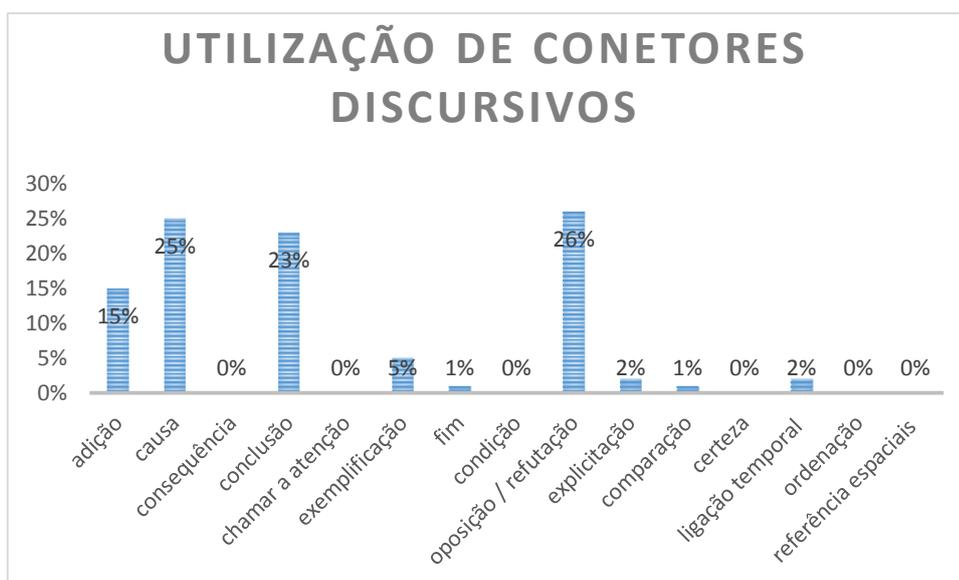
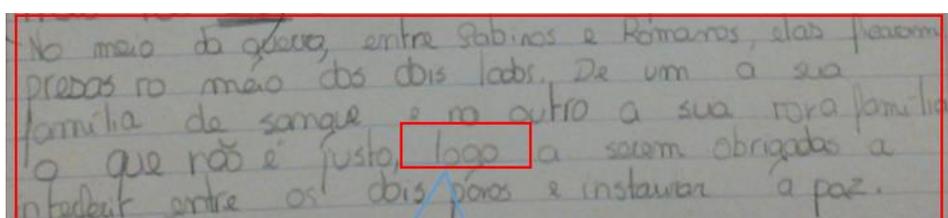


Gráfico 18

Na leitura do gráfico é curioso verificar-se que, apesar de os alunos não introduzirem contra-argumento, o tipo de conector discursivo mais utilizado foi o de refutação. Para isso, contribuiu o facto de os discentes de ICC, contrariamente aos de Português, procurarem com frequência usar conectores discursivos. Além disso, os conectores de tipo causal e conclusivo apresentaram uma utilização recursiva, sendo que para o resultado do segundo contribuíram as produções textuais em grupo, uma vez que em todas os alunos introduziram a conclusão com um conector deste tipo. No entanto, 9% de todos os conectores utilizados e apresentados no gráfico tiveram uma aplicação inadequada, como é possível observar no exemplo seguinte, no qual deveria ter sido utilizado um conector de tipo causal e não um conclusivo (doc. 32):



Documento 32

A avaliação do professor, realizada com auxílio de uma grelha (anexo 11, p. 147), das planificações e textualizações da atividade intermédia e final, contrariamente ao que aconteceu em Português, diferiu da dos alunos, em virtude da falta de consciência crítica sobre o trabalho realizado, como se verifica nos gráficos seguintes (gráficos 19 e 20):

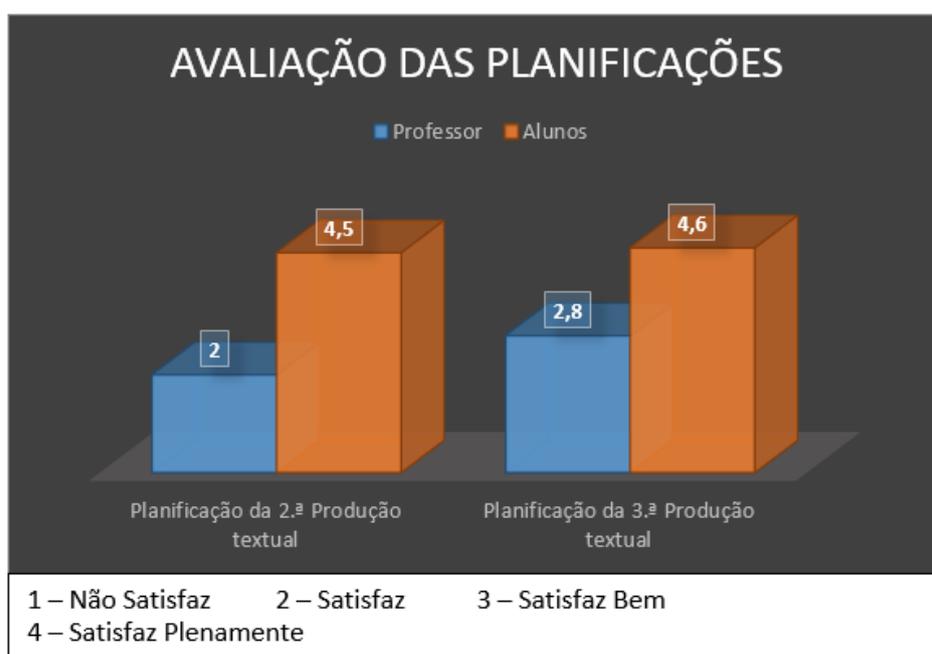


Gráfico 19

Neste gráfico de avaliação das planificações textuais, regista-se uma evolução na assimilação desta fase do processo de escrita. No entanto, os alunos, no preenchimento da grelha de autoavaliação (anexo 12, p. 145), denotaram incapacidade em avaliar os seus planos textuais. O mesmo aconteceu na avaliação final dos textos, como se verifica na leitura do gráfico 20:

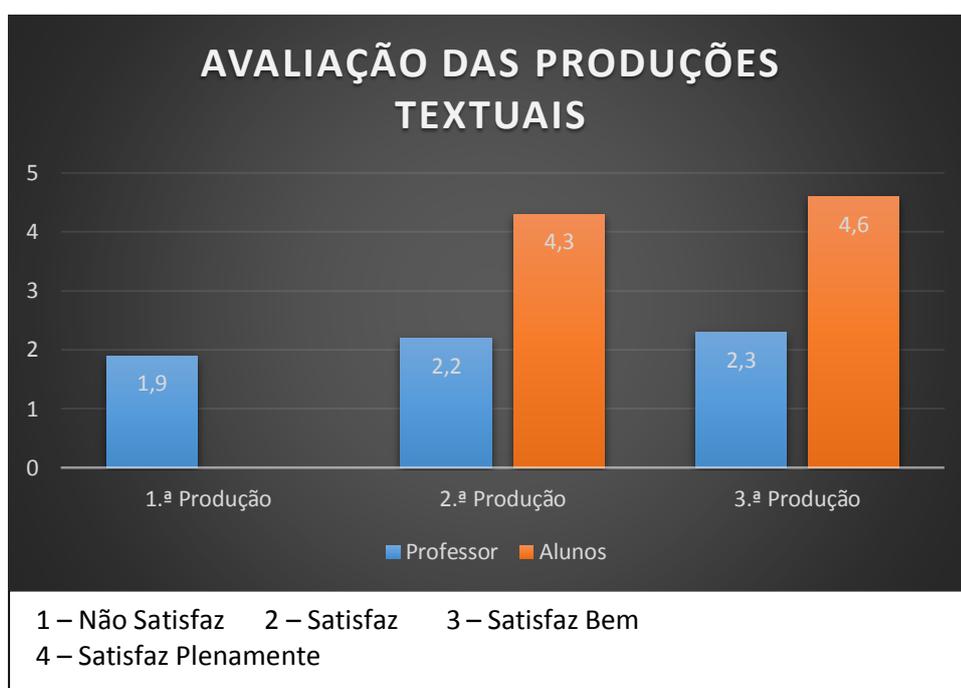


Gráfico 20

Tal como nas planificações, verificou-se, ao longo das 3 produções textuais, uma evolução ligeira, embora seja necessário ter em conta que foi introduzida na disciplina a lecionação desta tipologia, que o tempo de atuação foi reduzido e que o desenvolvimento da competência escrita é, como se reconhece, um processo moroso que requer uma prática constante.

Ao nível da construção frásica, salienta-se o facto de os discentes de ICC, relativamente aos alunos de Português, terem demonstrado, apesar dos distintos níveis de ensino, maior consciência neste domínio, desde logo, pela preocupação com o uso dos conectores discursivos.

4. Propostas de remediação

Relativamente à minha atuação, apresento, no quadro seguinte, propostas de remediação (tabela 3):

Dificuldades sentidas na implementação do tema do relatório	
Dificuldades	Hipóteses de resolução
1. ^a Na utilização dos <i>emails</i> dos alunos.	Deveria ter criado <i>emails</i> do <i>gmail</i> , aquando da segunda produção textual, assim, ter-se-ia poupado tempo necessário à atividade.
2. ^a Na ficha de planificação os alunos sentiram dificuldades na classificação dos argumentos.	Deveria solicitar primeiro o argumento e em seguida a classificação do mesmo.
3. ^a Na interpretação dos textos informativos.	Teria sido útil simplificar mais o vocabulário e preenchido uma ficha de leitura com os alunos, para que estes tivessem a informação presente na realização da atividade de produção textual.
4. ^a Na disposição espacial dos alunos, na atividade que pretendia ser colaborativa, em <i>Google drive</i> .	Deveria ter assegurado, em ambas as turmas, uma disposição espacial diferente dos alunos, para que apenas pudessem interagir no <i>Google drive</i> . Deste modo, talvez conseguisse averiguar o contributo desta ferramenta na escrita colaborativa.
5. ^a Na gestão do tempo que foi possível dedicar-se às atividades de escrita.	Em ICC seria pertinente ter procurado trocar a aula com um colega na perspetiva de dispor de mais tempo para a abordagem da escrita, uma vez que, 45 minutos semanais revelaram ser de difícil gestão, tendo em conta as atividades propostas. Em ambas as turmas, se o tempo de atuação o permitisse, investiria na pesquisa e triagem de informação.

Tabela 3

5. Conclusões

Reconhecendo a importância da escrita na sociedade e na escola, como competência transversal, nesta investigação, que pretendeu ser um contributo para o ensino, verifiquei o modo como a planificação do texto argumentativo auxilia a sua textualização.

Na disciplina de Português, pela amostra selecionada, verificou-se que a leção e a elaboração da planificação, com recurso à ficha construída, resultou numa evolução positiva da primeira para a segunda produção textual, ao nível da estrutura do texto argumentativo. Todavia, os alunos demonstraram dificuldades na concretização desta etapa do processo de escrita, essencialmente ao nível da leitura dos textos de apoio que lhes permitisse a seleção de informação e na passagem da planificação para a textualização. É necessário, por isso, numa didática da escrita, efetuar-se um trabalho acompanhado na leitura interpretativa, isto é, numa experiência futura dever-se-ia testar passar-se aos alunos uma ficha de leitura para que estes tenham registos da informação, quando passarem à realização das atividades de escrita.

Na terceira produção textual, que pretendia ser colaborativa em *Google drive*, mas, como os alunos sentiram muitas dificuldades na interpretação dos textos informativos e não acautelei a distância espacial dos pares, não foi possível averiguar o contributo desta ferramenta numa atividade de escrita colaborativa, uma vez que a interação desenvolveu-se oralmente. Todavia, a terceira produção registou uma evolução positiva relativamente à primeira, contudo, em comparação com o segundo escrito, o progresso ascendente não foi tão notório. Para tal, contribuíram as dificuldades que os alunos sentiram na seleção de argumentos, a partir dos textos informativos, para a concretização das planificações, tendo este facto concorrido para o resultado final das suas textualizações. No entanto, estes resultados apenas foram possíveis por se tratar de uma atividade desenvolvida em pares, pois a interação oral possibilitou ultrapassar algumas das dificuldades sentidas, por um lado, na seleção da informação, o que sugere um problema de organização do pensamento e, por outro, na passagem do plano do texto para a textualização.

Na disciplina de ICC, registou-se, ao nível da estrutura do texto argumentativo, uma evolução positiva ao longo das três produções textuais. Para estes resultados, contribuiu decisivamente a leção da planificação textual, que permitiu, além da elaboração do plano do texto, a tomada de consciência da estrutura desta tipologia, pois importa recordar que foi na disciplina de ICC que a turma estabeleceu o primeiro contacto com o texto argumentativo.

Os resultados obtidos nesta investigação são entendidos como positivos, porque os alunos de ambas as turmas se consciencializaram da escrita processual, da importância da etapa de planificação e da estrutura do texto argumentativo, embora a atuação no contexto de estágio

apresente alguns condicionalismos próprios, relativos ao número de aulas a lecionar e ao tempo que foi possível dedicar ao desenvolvimento deste trabalho: 290 minutos em português e 315 minutos em ICC. Por isso, tendo em conta o contexto de atuação, não se desenvolveu a fase de pesquisa de informação. E se fosse possível dedicar-se mais tempo ao ensino da escrita, teria investido na leitura interpretativa dos textos informativos, trabalharia a pesquisa de informação e testaria a escrita colaborativa em *Google drive*, objetivo que ficou por concretizar.

A experiência adquirida com esta investigação possibilitou-me verificar que há, tal como é defendido por Amor (1994) e Pereira (2000), carência no ensino da escrita processual, sendo necessário investir-se num trabalho sistemático desta competência nas suas diversas etapas. Confirmou-se que os alunos sentem muitas dificuldades na fase da planificação textual, na seleção de informação e na transição do plano para a etapa da textualização, como os próprios referem no preenchimento dos questionários¹⁴.

Conclui-se com este estudo que o ensino da escrita alicerçado numa tipologia específica, neste caso o texto argumentativo, permite aos alunos interiorizarem as suas especificidades, como é reconhecido por estes de forma unânime em ICC e quase unânime em Português.

Analisando comparativamente os resultados alcançados com o trabalho desenvolvido em ICC e em Português, constata-se que os segundos denotaram menos dificuldades na interiorização da planificação do texto argumentativo e na assimilação da estrutura desta tipologia. No entanto, importa uma vez mais ressaltar que os alunos de ICC, contrariamente aos de Português, estabeleceram, nesta disciplina, o primeiro contacto com o texto argumentativo, por isso, também menos exigente. Todavia, ao nível da construção frásica, os discentes de ICC demonstraram ser mais proficientes, embora os dois ciclos de atuação distintos não fizessem prever esta diferenciação.

Em conclusão, entendo que a investigação desenvolvida, no âmbito do estágio pedagógico, se revelou profícua, embora, no contexto de atuação, o tempo dedicado ao desenvolvimento da competência escrita seja diminuto.

¹⁴ Cf. questionário passado na turma de português anexo 16 p. 122 e análise do mesmo anexo 17 p. 125.
Cf. questionário passado na turma de ICC anexo 13 p. 146 e análise do mesmo anexo 14 p.149.

Bibliografia

ABREU, Antônio Suárez (1999). *A Arte de Argumentar - Gerenciando Razão e Emoção*. 1.^a ed., São Paulo: Ateliê Editorial.

AMOR, Emília (1994). *Didática do Português: fundamentos e metodologias*. 2.^a ed., Lisboa: Texto Editora [1993].

AZEREDO, Maria Olga *et al.* (2006). *Gramática Prática de Português - Da Comunicação à Expressão*. Lisboa: Lisboa Editora.

BARBEIRO, Luís Filipe e PEREIRA, Luísa Álvares (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

BARROSO, Marta e COUTINHO, Clara (2008). *Utilização de uma ferramenta de escrita colaborativa na disciplina de Ciências Naturais: Uma experiência com alunos do 8º ano de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.

BUESCU, Helena *et al.*, (2012). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico*. Ministério da Educação.

BUESCU, Helena *et al.*, (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.

CABRAL, M. (2001). “A escrita na sala de aula: uma abordagem processual”. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2). Braga: GEEP- Universidade do Minho.

CARDOSO, Maria de Lurdes Carvalho Nunes (2010). *Ambientes de aprendizagem Web 2.0: um estudo sobre a utilização de uma ferramenta de escrita colaborativa no Ensino Profissional*. Braga: Universidade do Minho.

CARVALHO, José António Brandão (1999a). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

CARVALHO, José António Brandão (1999b). *O ensino da escrita*. Braga: Universidade do Minho.

CARVALHO, José António Brandão (2002). “Tipologias do escrito: a sua abordagem no contexto do ensino e aprendizagem da escrita na aula de língua materna” in, *II Jornadas científico-pedagógicas do português*. Coimbra: Liv. Almedina. 89-99.

CARVALHO, José António Brandão (2003). *Escrita – Percursos de aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18254/1/Escrita,%20Percursos%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf> [consultado em 10/10/2013].

CASIMIRO, Ana e LAMY, Fernanda (2001). *Exercícios de Português 12.º | ensino secundário*. 1.^a ed., Porto: Asa.

CATARINO, Ana *et al.* (2013). *Percursos Profissionais – Português 3*. 2.^a ed., Lisboa: Asa.

COSTA, Emanuel (2006). “Latim: língua aeterna”. *Revista Tabu 15*

- DIAS, Ana *et al.* (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Dicionário Latim-Português* (2001). 2.^a ed., Porto Editora.
- DUARTE, Anabela Gonçalves Bastos (2012). *A Revisão Colaborativa com a Web 2.0 para o ensino e aprendizagem da escrita em FLE*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- FERNANDES, Cidália (2004). *Argumentar é fácil*. Lisboa: Sebenta Editora.
- FLOWER, Linda and John R. HAYES (1981). T “A Cognitive Process. Theory of Writing”. *College Composition and Communication*. 32: 4, Dec . 365-387.
- GERVASIO, Tharlles Lopes (2011). “A LINGUAGEM CÔMICA EM NUVENS, DE ARISTÓFANES: UMA CRÍTICA À EDUCAÇÃO SOFÍSTICA”, in *Anais do XV Congresso Nacional De Linguística e Filologia Cadernos do CNLF*, Vol. XV: 5. Rio de Janeiro: CiFEFiL
- GUERRA, Joaquim Agostinho de Oliveira (2007). *As Boas Práticas de Ensino da Escrita – Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita*. Faro: Universidade do Algarve.
- HIGOUNET, Charles (2003). *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola.
- HOMERO. (2005). *Ilíada*. Trad. do grego de Frederico Lourenço. Lisboa: Cotovia.
- JÚNIOR, Manuel Alexandre (2004). “Antiguidade Clássica: o que fazer com este património?” Lisboa: Centro de Estudos Clássicos.
- LEITÃO, Selma (2011). *A argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores.
- LIMA, Jorge Avila e José Augusto PACHECO (2006). *Fazer Investigação Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. 1.^a ed. Porto: Porto Editora.
- LOPES, Sandra Liliana Pereira (2012). *Ensina a escrever na aula de Português - o texto argumentativo*. Braga: Universidade do Minho.
- LÓPEZ EIRE, A. (1987). “Sobre las origines de la oratória - I”, *Minerva* 1: 113-131.
- MARCOCCI, Giuseppe e PAIVA, José Pedro (2013). *História da Inquisição Portuguesa 1536-1821*. Lisboa: a esfera dos livros.
- PEREIRA, Maria Helena Rocha (2006). *Estudos de História da Cultura Clássica I: Cultura Grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PEREIRA, Maria Helena Rocha (2009). *Estudos de História da Cultura Clássica II: Cultura Romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PINTO, Elisa Costa e Fonseca, Paula e Baptista, Vera Saraiva (2012). *Plural 12*. Lisboa: Raiz Editora.

MARQUES, Carla Maria Gerardo Henriques da Cunha (2010). *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

MARTINS, Filomena e MOURA, Graça (2012). *Página Seguinte Português – 12.º ano*. 1.ª ed., Lisboa: Texto Editores.

MARTINS, Isaltina *et al.*, (2001). *Programa Latim A 10.º ou 11.º anos. Curso Científico Humanístico de Línguas e Literaturas*. Ministério da Educação.

MELO, Paula Cristina Araújo de (2012). *Google Docs e a escrita criativa no ensino da língua inglesa*. Braga: Universidade do Minho.

MESQUITA, António Pedro (2005). *Aristóteles Obras Completas Retórica*. Trad. de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel Do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

NUSSBAUM, Martha Craven (1947). *Why Democracy Needs the humanities*. Princeton: University Press.

PALAPANIDI, Kiriakí (2013). “Narración y argumentación: dos tipos discursivos, dos modos de pensamiento”. *redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. 25: 18, disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_22Palapanidi.pdf?documentId=0901e72b8174393c (consultado em 23/01/14).1

PARDAL, Eugénia da Conceição Calado Rodrigues (2009). *A COMPETÊNCIA DA ESCRITA EM MANUAIS DO 10º ANO DE PORTUGUÊS*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra.

PARDO, António M. Seoane (1997). “Retórica y Filosofía en Tres Modelos Clásicos: Gorgias, Aristóteles, Cicerón”, in FERREIRA, José Ribeiro (coord.), *A retórica greco-latina e a sua perenidade – Actas do congresso* Volume I. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2000). “Fundamentos teórico-didáticos. Metodologia e campo de ação” in *Escrever em Português – Didáticas e Práticas*. 1ª ed., Porto: Asa.

PINTO, Elisa Costa e Fonseca, Paula e Baptista, Vera Saraiva (2012). *Plural 12*. Lisboa: Raiz Editora.

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.

SEIXAS, João *et al.* (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação.

SÓFOCLES. (2008) *Antígona*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TEIXEIRA, Madalena, Cristina NOVO e Elisabete NEVES (2011). “Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital”, in. *Revista Interações*. Vol. 7, n.º 19. 238-258. Disponível em <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/538> (consultado em 22/12/2013).

WORTHINGTON, Ian (1994). *Persuasion: greek rhetoric in action*. London and New York.

Webgrafia

Colégio Bissaya Barreto, disponível em <http://www.cbbonline.pt>, [consultado em 15/10/13].

E-DICIONÁRIO DE TERMOS LITERÁRIOS DE CARLOS CEIA, disponível em <http://www.edtl.com.pt/>, [consultado em 24/01/14].

Fundação Bissaya Barreto, disponível em <http://www.fbb.pt>, [consultado em 15/10/13].
<https://maps.google.pt/>, [consultado em 10/12/13].

PROJETO PARI PASSU, disponível em <http://xanaaareis.wix.com/projeto-pari-passu>, [consultado em 30/09/2013].

Anexos

Anexos da turma de Português

Anexo 1

Carpe diem
 locução latina que significa “aproveita o dia”. São palavras de Horácio a Leucônia no seguinte verso: “Carpe diem quam minimum credula postero” (Goza o dia de hoje e conta o menos que possas com o dia de amanhã). Dá o poeta a entender que, já que a vida é curta, devemos aproveitá-la...

Grande enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Vol. 5, Editorial Enciclopédia Limitada

Elabora um texto argumentativo de 150 a 250 palavras, tendo por base a temática do Carpe diem.

Anexo 2

Grelha de avaliação da atividade de escrita

Alunos	Tema				Planificação do texto				Estrutura do texto argumentativo				Pertinência dos argumentos				Pertinência dos contra-argumentos				Coesão				Coerência				Nota final
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1.																													
2.																													
3.																													
4.																													
5.																													
6.																													
7.																													
8.																													
9.																													
10.																													
11.																													
12.																													
13.																													
14.																													
15.																													
16.																													
17.																													
18.																													
19.																													
20.																													
21.																													
22.																													
23.																													

1- Não satisfaz 3- Bom
 2- Satisfaz 4- Muito Bom

Anexo 3

Regras de acentuação

Principais regras

▶ Os acentos gráficos são três: **agudo**, **grave** e **circunflexo**.

▶ Acento agudo (´) Ex.: **Dúvida**.

▶ Acento grave (`) "Indica a contração da preposição **a** com a forma feminina do determinante artigo definido **a(s)** e com os determinantes ou pronomes demonstrativos **aquele(s)**, **aquela(s)**, **aquilo**: **à(s)** / **àquele(s)** / **àquilo**.

▶ Acento circunflexo (^) Indica que as vogais **a**, **e** e **o** são médias: **Vê**s, **Avô**.

Principais regras de acentuação gráfica:

▶ **Acentuam-se todas as palavras esdrúxulas:**

▶ com acento agudo

▶ com acento circunflexo, se a vogal da sílaba tónica for média: ex.: **ênfase**.

▶ **Acentuam-se as palavras graves:**

▶ 1. terminadas em **l**, **m**, **n**, **r**, ex: **útil**, **álbum**, **caráter**.

▶ 2. terminadas em **i** e **u**, vogal nasal, ditongo oral ou nasal, seguidos ou não de **s**: **Lápis**, **bónus**.

▶ 3. cujas vogais tónicas **i** ou **u** não formam ditongo com a vogal anterior: **atralam**, **saúdo**. Nota: **não se usa o acento no i** ou no **u** tónicos de palavras graves, quando seguidos **m**, **n** ou **r** que não iniciam sílaba, e de **nh**, ou quando precedidos por ditongo: **Coimbra**, **triunfo**.

▶ 4. constituídas por formas verbais que podem confundir-se com outras:

▶ amamos (pret. perf. ind.) / amamos (pres. ind.)

▶ pôde (pret. perf. ind.) / pode (pres. ind.)

▶ demos (pres. conj.) / demos (pret. perf. ind.)

▶ Acentuam-se as palavras agudas:

▶ com acento agudo:

▶ 1. se terminarem em **a**, **e** ou **o** baixos, seguidos ou não de **s**:

José, avô

▶ 2. se terminarem nos ditongos **ei**, **eu** ou **oi** abertos, seguidos ou não de **s**: papéis, chapéu

▶ 3. se terminarem em **i** e **u**, seguidos ou não de **s**, e precedidos de vogal que não formam ditongo: país, baía

▶ 4. os dissílabos ou polissílabos terminados em **-em** ou **ens**:

ninguém, armazéns

▶ com acento circunflexo:

▶ se terminarem em **e** e **o** médios, seguidos ou não de **s**: avô, pôr

▶ da terminação **-em** da 3ª pessoa do plural do presente do indicativo dos verbos **ter** e **vir** e outros verbos formados por afixação a partir deles: têm, provêm

Anexo 4

Explicação de Acentos gráficos

Os acentos gráficos são três: **agudo**, **grave** e **circunflexo**.

- **Acento agudo** (´) Ex.: Dúvida
- **Acento grave** (`) "Indica a contração da preposição **a** com a forma feminina do determinante artigo definido a(s) e com os determinantes ou pronomes demonstrativos aquele(s), aquela(s), aquilo: **à**(s) / **à**quele(s) / **à**quilo
- **Acento circunflexo** (^) Indica que as vogais **a**, **e** e **o** são médias: Vê**ê**s, Avô

Principais regras de acentuação gráfica:

➤ **Acentuam-se todas as palavras esdrúxulas:**

1. **com acento agudo**
2. **com acento circunflexo**, se a vogal da sílaba tónica for média: ex.: ênfase

➤ **Acentuam-se as palavras graves:**

1. terminadas em **l, m, n, r, ex:** útil, álbum, caráter
2. terminadas em **i** e **u**, **vogal nasal, ditongo oral ou nasal**, seguidos ou não de **s**: Lápis, bônus,
3. cujas vogais tónicas **i** ou **u** não formam ditongo com a vogal anterior: atraíam, saúdo. **Nota:** Não se usa o acento no **i** ou no **u** tónicos de palavras graves, quando seguidos **m, n** ou **r** que não iniciam sílaba, e de **nh**, ou quando precedidos por ditongo: Coimbra, triunfo
4. constituídas por formas verbais que podem confundir-se com outras:

amámos (pret. perf. ind.) / amamos (pres. ind.)

pôde (pret. perf. ind.) / pode (pres. ind.)

dêmos (pres. conj.) / demos (pret. perf. ind.)

➤ **Acentuam-se as palavras agudas:**

➤ **com acento agudo:**

1. se terminarem em **a, e** ou **o** baixos, seguidos ou não de **s**: José, avó
2. se terminarem nos ditongos **ei, eu** ou **oi** abertos, seguidos ou não de **s**: papéis, chapéu
3. se terminarem em **i** e **u**, seguidos ou não de **s**, e precedidos de vogal que não formam ditongo: país, baú
4. os dissílabos ou polissílabos terminados em **-em** ou **ens**:
5. ninguém, armazéns

➤ **com acento circunflexo:**

- se terminarem em **e** e **o** médios, seguidos ou não de **s**: avô, pôr
- da terminação **-em** da 3ª pessoa do plural do presente do indicativo dos verbos **ter** e **vir** e outros verbos formados por afixação a partir deles: têm, provêm

(material adaptado a partir da Gramática Prática de Português - Da Comunicação à Expressão)

Anexo 5

CURSO PROFISSIONAL
3º Ano
Ano Letivo 2013/2014

Colégio  Bissaya Barreto

Exercícios de aplicação:

Identifique o acento gráfico, classifique a palavra quanto à sua acentuação e explique a sua acentuação:

	Tipo de acento	Classificação	Explicação
Dúvida			
Aliás			
Maré			
Médico			
Fácil			
Às			
Àquele			
Avô			
Avó			
Têm			
Câmara			
Açúcar			
Móvel			
Linguística			
Útil			
Lápis			
Pérsia			
Sílaba			
Baterá			
Faláramos			
Falámos			
Partiríamos			
Partíramos			

© Professor: Carlos Gomes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



QUADRO DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL
2014-2020



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Anexo 6

CURSO PROFISSIONAL
3º Ano
Ano Letivo 2013/2014

Colégio  Bissaya Barreto

Conectores discursivos

Função	Exemplos
Adição	E, pois, ainda, além disso, não só... mas também, por um lado... por outro
Causa	Pois, porque, porquanto, visto que, dado que, já que, uma vez que
Consequência	De tal forma que, tanto que, de modo que
Conclusão	Portanto, logo, enfim, concluindo, finalmente, em suma, em conclusão, para terminar
Chamar a atenção	Note-se, repare-se, veja-se
Exemplificação	Assim, isto é, por exemplo, é o caso de, como se pode ver
Fim	Para, para que, com o fim de, com o intuito de
Condição	Se, supondo que, admitindo que, excepto se
Oposição/ refutação	Mas, todavia, porém, contudo, apesar de, no entanto, pelo contrário, por outro lado
Reiteração/ reafirmação	Penso que, entendo que, insisto que
Explicitação	Isto é, quer dizer, visto que, por outras palavras
Comparação	Igualmente, assim como, tal como, pela mesma razão
Certeza	Efetivamente, evidentemente, obviamente, com efeito, na verdade
Ligação temporal	Quando, após, antes, depois, anteriormente, seguidamente
Ordenação	Primeiramente, seguidamente, em seguida, em primeiro lugar
Referências espaciais	Ali, aqui, lá, acolá, além, mais adiante

(material adaptado a partir de Argumentar é fácil de Cidália Fernandes)

© Professor: Carlos Gomes



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL
2014-2020



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Anexo 7

CURSO PROFISSIONAL
3º Ano
Ano Letivo 2013/2014

Colégio  Bissaya Barreto

Os Lusíadas / Mensagem

O senso comum considera que o sonho é uma espécie de fuga à realidade; no entanto, no contexto das obras citadas, é ele que determina a vida, que a comanda, visto que só através dele o homem poderá atingir a sua realização plena.

O sonho está presente em Os Lusíadas. A chegada à Índia é o resultado de um sonho ao qual D. Manuel deu voz e forma: por entre uma natureza selvática, irrompem duas fontes e delas dois homens de aspecto venerando (o Ganges e o Indo Rei), que vaticinam a sua submissão ao Império Português. O sonho cumpriu-se e, graças ao heroísmo de um povo, Portugal também.

Em Mensagem também o sonho vive. Fernando Pessoa dá voz à voz de uma Nação. Começando por relembra o passado e as suas figuras históricas e míticas (O Brasão), canta o momento da construção do Império, pois quando “Deus quer, o homem sonha, a obra nasce” (Mar Português) e prossegue, procurando edificar ainda outro, o Império da Espiritualidade (O Encoberto), com o qual se completará o sonho.

No entanto, enquanto que o Sonho presente em Os Lusíadas tem um fim, quando o poeta constata que não vale a pena cantar para “gente surda e endurecida” e a pátria “está metida/no gosto da cobiça e da rudeza/duma austera, apagada e vil tristeza”, em Mensagem o sonho não termina. Apesar de moribundo, o Império Português existe, Portugal existe como pátria e a esperança, a força de vontade e a fé regenerá-la-ão e transformá-la-ão num Império de Espiritualidade. Se a conquista do mar não foi suficiente, Portugal só se cumprirá concretizando o sonho de Império Espiritual. “E a nossa grande Raça partirá em busca de uma Índia nova, que não existe no espaço, em naus que são construídas daquilo de que os sonhos são feitos”.

Pode concluir-se, então, que Fernando Pessoa continua o Sonho de Camões, ao fazer nascer um supra-Camões de natureza espiritual, que venha salvar a Nação Portuguesa e a Humanidade.

(Texto de Cidália Fernandes, 2004)

O Professor: Carlos Gomes



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



QUADRO DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Anexo 8

TEXTO ARGUMENTATIVO

Análise do texto "Os Lusíadas / Mensagem" de Cidália Fernandes, 2004.



ÍNDICE:

- ▶ [Estrutura canónica do texto argumentativo](#)
- ▶ [Planificação de um texto argumentativo](#)
- ▶ [Exemplo de uma planificação](#)



ESTRUTURA CANÓNICA DO TEXTO ARGUMENTATIVO:

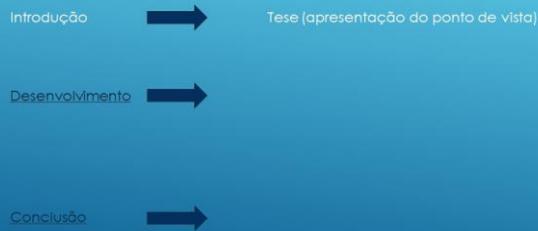
Introdução →

Desenvolvimento →

Conclusão →



ESTRUTURA CANÔNICA DO TEXTO ARGUMENTATIVO:



ESTRUTURA CANÔNICA DO TEXTO ARGUMENTATIVO:



ESTRUTURA CANÔNICA DO TEXTO ARGUMENTATIVO:



ESTRUTURA CANÔNICA DO TEXTO ARGUMENTATIVO:



INTRODUÇÃO:

Tese:

["O senso comum considera que o sonho é uma espécie de fuga à realidade; no entanto, no contexto das obras citadas, é ele que **determina a vida**, que a comanda, visto que só através dele o homem poderá atingir a sua realização plena."]

DESENVOLVIMENTO:

Argumento 1

"O sonho está presente em *Os Lusíadas*."

Exemplo 1

"A chegada à Índia é o resultado de um sonho ao qual D. Manuel deu voz e forma: por entre uma natureza selvática, irrompem duas fontes e delas dois homens de aspecto venerando (o Ganges e o Indo Rei), que vaticinam a sua submissão ao Império Português. O sonho cumpriu-se e, graças ao heroísmo de um povo, Portugal também."

DESENVOLVIMENTO:

Argumento 2

"Em *Mensagem* também o sonho vive."

Exemplo 1

"Fernando Pessoa dá voz à voz de uma Nação. Começando por relembrar o passado e as suas figuras históricas e míticas (O Braso), canta o momento da construção do Império, pois quando "Deus quer, o homem sonha, a obra nasce" (*Mar Português*) e prossegue, procurando edificar ainda outro, o Império da Espiritualidade (*O Encoberto*), com o qual se completará o sonho."

DESENVOLVIMENTO:

Contra-argumento 1

"No entanto," em *Os Lusíadas* o sonho cumpre-se e gera desalento / não teve ânimo para continuar.

Exemplo 1

"[...] o Sonho presente em *Os Lusíadas* tem um fim, quando o poeta constata que não vale a pena cantar para "gente surda e endurecida" e a pátria "está melida/no gosto da cobiça e da rudeza/duma austera, apagada e vil tristeza [...]".

DESENVOLVIMENTO:

Contra-argumento 2

"[...] em Mensagem: o sonho não termina".

Exemplo 1

"Apesar de moribundo, o Império Português existe. Portugal existe como pátria e a esperança, a força de vontade e a fé regenerá-lo-ão e transformá-lo-ão num Império de Espiritualidade. Se a conquista do mar não foi suficiente, Portugal só se cumprirá concretizando o **sonho de Império Espiritual**. "E a nossa grande Raça partirá em busca de uma Índia nova, que não existe no espaço, em naus que são construídas daquilo de que os sonhos são feitos!"

CONCLUSÃO:

Síntese:

"Pode concluir-se, então, que Fernando Pessoa continua o Sonho de Camões, ao fazer nascer um supra-Camões de natureza espiritual, que venha salvar a Nação Portuguesa e a Humanidade."

PLANIFICAÇÃO DE UM TEXTO ARGUMENTATIVO:

PARA PLANIFICARMOS UM TEXTO ARGUMENTATIVO PRECISAMOS DE:

1. Identificar o problema.
2. Pesquisar sobre o mesmo / ativar conhecimentos acerca do mesmo.
3. Definir a tese.
4. Reunir os tipos de argumentos que sustentam a tese, bem como, os seus exemplos.
5. Reunir os tipos de contra-argumentos.
6. Definir a que conclusão se pretende chegar.

TIPOS DE ARGUMENTOS



EM SEGUIDA:

- ▶ Definir como se pretende iniciar o texto. Por exemplo: com uma afirmação ou com uma pergunta.
- ▶ Definir a organização dos argumentos. Por exemplo: se se pretende começar com a apresentação do argumento mais forte.
- ▶ Definir como se concluirá o texto. Por exemplo: com uma síntese dos argumentos apresentados.

EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO

POSSÍVEL PLANIFICAÇÃO DO TEXTO "OS LUSÍADAS / MENSAGEM"

Problema: → Em que medida é que o sonho permite alcançar a realização plena?

INTRODUÇÃO:

Tese: → O sonho como meio de alcançar a realização plena.



DESENVOLVIMENTO

Argumento 1 (Tipo: histórico-literário) → O sonho presente em *Os Lusíadas*.

Exemplo: → A chegada à Índia é resultado do sonho do Rei D. Manuel.



DESENVOLVIMENTO

Argumento 2 (Tipo: histórico-literário) → O sonho presente na *Mensagem*.

Exemplo: → Fernando Pessoa sonha a edificação do Quinto Império, o Império Espiritual.



DESENVOLVIMENTO

Contra-argumento 1 (Tipo: histórico-literário) → Em *Os Lusíadas* o sonho cumpre-se e gera desalento.

Exemplo 1 → O sonho em *Os Lusíadas* tem um fim, quando o poeta nas estâncias finais demonstra o seu desânimo por cantar para "gente surda e endurecida".



DESENVOLVIMENTO

Contra-argumento 2
(Tipo: histórico-literário)



Na *Mensagem* o sonho não termina.

Exemplo 1



Apesar de se encontrar à deriva, o Império existe mas precisa de um novo sonho, concretizando o sonho do Império espiritual.



CONCLUSÃO:

Síntese:



Fernando Pessoa dá continuidade ao sonho presente em *Os Lusíadas* porque só através deste se pode alcançar a realização plena.



EXERCÍCIO:

► Texto argumentativo: A identidade Nacional

A partir da leitura dos textos de Eduardo Lourenço e José Gil, elabora a planificação de um texto argumentativo de acordo com a ficha destinada a esta atividade.



Anexo 9

CURSO PROFISSIONAL
3º Ano
Ano Letivo 2013/2014

Colégio  Bissaya Barreto

Nome: _____

Curso: _____

Planificação de texto argumentativo:

Problema: _____

Introdução

Tese: _____

• Argumento 1

Tipo: _____

• Exemplo 1: _____

• Exemplo 2
(opcional) _____

• Contra -
Argumento 1

Tipo: _____

• Exemplo 1: _____

• Exemplo 2
(opcional): _____

Conclusão

• Síntese: _____

O Professor: Carlos Gomes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



Anexo 10

CURSO PROFISSIONAL
3º Ano
Ano Letivo 2013/2014

Colégio  Bissaya Barreto

Portugal Hoje a identidade ameaçada

A União Europeia já entrou em nós e modificou o nosso mapa geográfico, as nossas leis, a nossa economia, fez desaparecer muitos comportamentos ancestrais, perturbou a nossa afetividade social, deslocando-a, pervertendo-a, abolindo-a em muitos casos. Mas se a Europa entrou em nós, nós ainda não entrámos na Europa. Às transformações económicas e tecnológicas que a Comunidade Europeia impõe ao nosso país, nós respondemos com uma resistência (sobretudo passiva) que se apoia em velhas estratégias de “inteligência de sobrevivência”, que têm décadas, talvez séculos. Moldadas em estratos inconscientes, elas condicionam os principais reflexos de defesa, constituindo uma verdadeira barreira ao “desenvolvimento”.

Por isso o país não se desenvolveu realmente, durante estes anos de riqueza que nos foi oferecida de bandeja (claro, com contrapartidas destrutivas, se nada fosse feito). Não operámos nem revoluções radicais na educação (condição primeira do desenvolvimento), nem criámos planos de reorganização da economia, da administração, de reforma fiscal, de investigação científica ou da saúde. Perdemos, estamos a perder – uma oportunidade única. E o nosso frágil tecido económico esboroou-se dia após dia. Portugal arrisca-se a desaparecer.

Assiste-se, neste momento inicial do século XXI, a um esforço desesperado para afirmar Portugal, quer dizer, para que Portugal subsista, inscrevendo-se na Europa. Isto passa, fundamentalmente, pela inscrição da nossa imagem no espaço internacional (não pela inscrição do nosso trabalho, da nossa criação, no plano da produção e criação dos outros países). Interessa-nos menos, por exemplo, estabelecer trocas, intercâmbios, misturas, osmose, canais de comunicação permanentes com culturas das nações europeias, do que saber que as nossas produções têm grande eco “lá fora”. O “lá fora” continua longe de nós. [...]

A entrada de Portugal na União Europeia – de dentro para fora - processa-se, pois, através de mil ambiguidades. No meio da grande perturbação atual que a destruição do país arcaico provoca, agarramo-nos a automatismos afetivos, à tentação da corrupção (esperteza) por velhos hábitos de impunidade de classe, à inércia, ao compadrio (vestígios degenerados da antiga democracia afetiva), enfim não já ao

© Professor: Carlos Gomes



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



familiarismo, que explodiu como meio envolvente, mas à família desfeita ainda pertinente como ideal imaginário que se remenda todos os dias com a ajuda de psiquiatras, psicólogos, psicanalistas.

A economia efectiva dos corpos mudou, enquanto os modelos mentais correspondentes não desapareceram ainda. O mapa material (demográfico, comunicacional, urbanístico) do nosso país modificou-se e, com ele, o mapa dos nossos investimentos afetivos. A paisagem é um corpo. Mas o horizonte espiritual do nosso povo inteiro, dos nossos homens políticos e dos nossos governantes, com exceção de certos artistas e homens de cultura, continua a ser o de antigamente, não tendo sequer integrado as transformações da cartografia do espaço físico e do tempo.

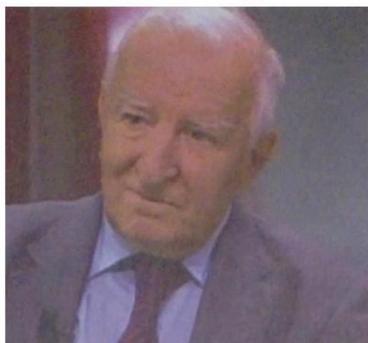
Afetivamente, andamos perdidos. Como toda a Europa, mas à nossa maneira. Talvez um pouco menos do que a Europa, porque conservamos, intactos, alguns dos padrões e estratos arcaicos a que nos agarramos.

Enquanto continuarmos a caminhar de dentro para fora é provável que o horizonte mental se alargue por choques sucessivos, acabando por fazer deslizar o pensamento pelas vias largas que nos unirão à Europa. Até que as fronteiras da nossa nacionalidade se desvançam e Portugal se torne um pequeno território desaparecido de um antigo e desbotado mapa-mundo.

José Gil, Portugal, Hoje – o Medo de Existir, Ed. Relógio d'Água, 2004

«Sofremos de excesso de identidade»

A falta de relevância de Portugal não preocupa Eduardo Lourenço. Para o ensaísta, a nossa obsessão com a imagem e com a visibilidade é doentia.



Eduardo Lourenço é, provavelmente, quem mais tem escrito sobre a nossa identidade. Em livros como *Labirinto da Saudade* (1978), *A Nau de Ícaro* (1997) ou *Portugal como Destino* (1998), o conhecido ensaísta afirma que há entre nós, portugueses, «um excesso ou sobrecarga de sonho» da aventura das

Descobertas e das grandezas do império colonial, «que nos impede de consentir ou de aderir às exigências da realidade europeia, com os seus imperativos de organização, de competitividade, de invenção».

E uma vez terminada a aventura e desfeito o império, «restou-nos uma herança, um Portugal pequeno, retornado desde a Revolução dos Cravos às suas fronteiras europeias exíguas, que está agora contente com a companhia e as ajuda que recebe». Apesar da integração europeia, «pela primeira vez Portugal não sabe bem o que tem como destino».

Portugal tem um problema de identidade?

Ao contrário do que muitas vezes é dito, não sofremos de uma falta de identidade mas antes de excesso de identidade. A nossa preocupação de imagem, de sermos vistos, é doentia. É uma obsessão narcísica, que não tem razão de ser.

Não é antes uma necessidade, por sermos um país pequeno?

Os países europeus com uma dimensão semelhante à nossa não têm visibilidade, mesmo os que possuem um passado histórico, como a Holanda, por exemplo.

Há alguma área onde, apesar de tudo, somos mais visíveis no exterior?

Na literatura e na poesia temos, de facto, uma visibilidade superior à nossa dimensão, o que é bom para o país. Mas é das poucas áreas em que esse fenómeno acontece.

Concorda com uma estratégia de projeção da nossa imagem que associe Portugal a um elemento forte como o mar?

Se o objetivo for inaugurar um novo tipo de interesse no mar virado para o século XXI, projectado no futuro, tanto do ponto de vista do desenvolvimento como científico como do desenvolvimento económico, essa estratégia é oportuna, apesar de já vir retardada. A imagem de Portugal ligada ao mar é fraca, e tudo o que contribua para reforçá-la é positivo.

A nossa História pode ajudar-nos?

Os portugueses estão hoje mobilizados para os oceanos. Depois do 25 de abril perdemos essa tradição, mas mesmo ao longo da nossa História o mar sempre foi um obstáculo, uma barreira e até uma fonte de sofrimento. Aliás, a nossa literatura está muito ausente do mar, à exceção de Camões, Pessoa, Vitorino Nemésio e pouco mais.

Se apostar na sua frente atlântica, Portugal pode deixar de ser periférico e ganhar protagonismo na UE?

A ideia do protagonismo, de uma segunda dimensão de Portugal na Europa, é de pôr os cabelos em pé, é uma ficção. Só apostando na cooperação com outros países europeus poderemos vir a ser de algum modo influentes nos assuntos do mar.

Lidamos mal com o facto de sermos pequenos?

A proeza dos Descobrimentos deu-nos grandeza, converteu uma pequena nação num império, mas nunca aceitámos a nossa pequenez real.

Entrevista de Virgílio Azevedo, in Expresso,
11 de dezembro de 2004

Anexo 12

CURSOS PROFISSIONAIS
PORTUGUÊS
Ano Letivo 2013/2014

Colégio  Bissaya Barreto

Grelha de autoavaliação	1	2	3	4
Respeitei o tema				
Realizei a planificação do texto				
Segui a planificação				
Segui a estrutura do texto argumentativo				
Utilizei um argumento relevante				
Utilizei um contra-argumento relevante				
Respeitei a coesão				
Respeitei a coerência				
Utilizei conetores de discurso				
Realizei a conclusão				
Realizei a revisão do texto				

Não Satisfaz	1
Satisfaz	2
Bom	3
Muito Bom	4

Nome: _____

O Professor: Carlos Gomes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL



UNIAO EUROPEIA
PROTECTOR Europe

A INQUISIÇÃO OU TRIBUNAL DE SANTO OFÍCIO

O «santo ofício» era o de inquirir das heresias. Daí o nome de Inquisição por que é também conhecido este instituto judicial, famoso sob muitos aspetos. A repressão das heresias pertencia originariamente aos bispos, mas a discordância em matéria de fé era considerada tão grave que o próprio poder civil intervinha, participando com a sua força na repressão ou pondo-a ao dispor das autoridades eclesiásticas: abalar a religião era ameaçar a estrutura do edifício social.

Os suspeitos eram sujeitos a um interrogatório em que se procurava obter a prova da sua culpabilidade, quer por meio de testemunhas, quer por meio da confissão daqueles, confissão que podia ser obtida pela violência: detenção prolongada, castigos diversos e, finalmente, a tortura. O processo inquisitorial aceitava as denúncias, ocultava o nome das testemunhas de acusação e tornava extremamente precária a defesa do acusado, que se encontrava praticamente sem proteção perante o tribunal. Na formulação da sentença podiam intervir vários inquisidores, o bispo da diocese e peritos religiosos ou laicos. Essas sentenças eram proclamadas numa sessão pública, solene, que será mais tarde chamada, na Península Hispânica, um auto-de-fé.

A base de tudo o que ia suceder ao indiciado ou suspeito estava nas testemunhas denunciantes, que o acusado não conhecia e que eram manobradas no sentido de revelarem o máximo de factos ou suspeições; os próprios acusados, uma vez presos, passavam a funcionar como fontes de informações ou acusações, que podiam obter-se por todos os meios de tortura física ou moral.

A jurisdição do tribunal estendia-se aos casos de heresia ou discrepância religiosa sob todos os aspetos, aos crimes de feitiçaria, mau uso do confessionário, censura de livros impressos, aberrações sexuais. A grande massa dos casos, porém, provinha da prática de costumes ligados às crenças judaicas. Era naturalmente importante a censura literária, bem como a concessão de certificados de limpeza de sangue, necessários para muitas nomeações, chegando-se mesmo a exigí-los para todos os cargos públicos.

A censura sobre a imprensa constituía um instrumento repressivo e seletivo de importância primordial que, nas suas várias modalidades e níveis, irá ter influência inegável na evolução da nossa cultura e até na formação da mentalidade pátria. A Inquisição era portanto um organismo com poderes extraordinariamente vastos, que atingiam todos os sectores da sociedade: religioso, político, social e cultural. Vitoriosa nestes conflitos, a Inquisição tem no reinado de D. João V a sua época majestosa; mas é igualmente durante este reinado que começam a difundir-se algumas opiniões críticas contra a sua ação pelas penas de D. Luís da Cunha, de Ribeiro Sanches, de Alexandre de Gusmão.

(Texto adaptado do manual Página Seguinte 12.º ano)

Texto de apoio – A Inquisição em Portugal

A Inquisição nasceu no coração do Renascimento português em outubro de 1536. Em Évora, onde residia a corte, o franciscano D. Diogo da Silva, bispo de Ceuta e confessor de D. João III, recebeu a visita de João Monteiro, canonista, desembargador do paço e homem da confiança do rei. Trazia consigo algo longamente desejado: a bula, que fundava a Inquisição, promulgada pelo Papa Paulo III (...).

Os primeiros passos do Tribunal foram rápidos. No domingo, dia 22 de outubro, durante a missa da manhã na sé de Évora, a bula foi solenemente publicada na presença de D. João III, do cardeal infante D. Afonso, bispo da cidade e arcebispo de Lisboa, muitos prelados, cabido da sé, demais clero e povo da urbe e arredores. O notário da Inquisição, Diogo Travassos, leu «em alta e inteligível voz» o texto integral da bula e o édito pelo qual se concediam 30 dias de graça para que quem tivesse cometido um crime de heresia, ou tendo medo de o ter feito, se apresentasse, arrependido, perante o Tribunal a fim de usufruir da sua misericórdia. O Santo Ofício, desde a sua origem, focalizou-se no combate ao judaísmo imputado aos cristãos-novos, mas visava mais amplos horizontes para além da punição dos cristãos-novos (...).

No contexto das transformações vividas no reino, em boa parte decorrentes da construção do império ultramarino e de turbulências intensificadas pela emergência da Reforma protestante, procurou-se, igualmente, vigiar e conformar a religião, a cultura e a sociedade. Ou seja, mudar o reino, arrancando-lhe os pecados e sintonizando-o com os cânones da verdade e da fé, tal como preceituada pela Igreja católica romana.

A Inquisição não demorou a expandir-se pelo vasto império ultramarino português que, em meados de Quinhentos, abraçava praças, cidades e territórios litorais nos continentes de África, Ásia e América (...).

Num espaço onde a conversão transformava os nativos em novos súbditos da Coroa, a extrema variedade das culturas e religiões representou um mundo novo para o Santo Ofício, que reprimiu crenças e costumes julgados gentílicos e idólatras, não abandonando a sua guerra sem confins contra os cristãos-novos.

Na primeira década de existência, o Tribunal de Lisboa recebeu denúncias oriundas do Brasil e Marrocos, estas últimas relativas, sobretudo, a casos de apostasia de cristãos-novos. O de maior impacto foi o de Pero do Campo Tourinho, governador da capitania de Porto Seguro, capturado em 1546, por ter dito blasfémias sobre os dias festivos e o clero. Foi o primeiro colono do Brasil a ser transferido para o reino e a ser processado pelo Santo Ofício (...).

O caminho variado da Inquisição seiscentista implicou um alargamento mais organizado e estável da ação ultramarina do Santo Ofício, que se foi transformando num tribunal para o mundo.

Um olhar atento da gravura, que representa a aplicação da pena de morte pelo fogo, em Lisboa, aos réus sentenciados pela Inquisição após um auto de fé, deixa perceber como os familiares do Santo Ofício que os acompanhavam usavam armas durante a cerimónia. É que naquele drama também havia os que rezavam, convictos de que o fogo, se castigava, igualmente purificava os que nele ardiam, bem como toda a comunidade que através dele se libertava daqueles que com as suas heréticas crenças a contaminavam, a tomavam impura. Mas lá estava a Inquisição para a resgatar. Havia que dar graças a Deus.

(Seleção de informação com adaptação a partir de História da Inquisição Portuguesa, de Giuseppe Marcocci)

Anexo 15

A inquisição apareceu no coração do renascimento em 1536 em Évora onde vivia a corte e não demorou e expandiu-se para o território ultramarino em meados de quinhentos.

Com a inquisição não havia liberdade de expressão nem de ideias, o exemplo fiável disto foi a primeira edição dos Lusíadas de Luís de Camões onde a inquisição negou a publicação.

Com a inquisição o povo vivia oprimido, não tinham opiniões relevantes nem sequer poderiam dar a sua opinião acerca de algum assunto.

As informações eram vasculhadas e só eram conhecidas as que mais convinham aos inquisidores.

Estes aceitavam as informações e escondiam o nome para deixar as testemunhas sem possibilidade de se defender das acusações feitas em tribunal.

Os presos eram torturados de forma física e moral e os que tinham crimes mais graves eram levados para a fogueira.

No entanto a maioria dos casos eram sobre as crenças judaicas.

A censura actuava sobre o poder religioso, político social e cultural.

Anexo 16

CURSO PROFISSIONAL TAS e TRM
Português
Ano Letivo 2013/2014



Questionário sobre a didática da escrita na aula de Português

O presente questionário pretende apurar a perspetiva dos alunos sobre o desenvolvimento da competência escrita, realizado na sua turma, durante o ano letivo de 2013/2014, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas.

1. Nos anos letivos anteriores, quanto tempo, em média, foi dedicado à escrita em sala de aula (excluindo o tempo dedicado às provas de avaliação)?
 - <1h
 - 1-3h
 - 3-6
 - >6h
2. Nos anos anteriores, com que frequência eram solicitados exercícios de escrita na aula de Português?
 - Muito pouca
 - Pouca
 - Adequada
 - Demasiada
3. Dos exercícios propostos, indique pelo menos dois tipos de exercícios que costumava realizar quando trabalhava a competência escrita.
 - Resposta a questionários dirigidos
 - Resumos ou sínteses
 - Produções textuais de tema livre
 - Produções textuais de tema indicado
 - Recontos escritos a partir de obras literárias
 - Outros
4. Considera que o trabalho de escrita realizado em anos letivos anteriores permitiu uma evolução significativa desta competência?
 - Sim
 - Não
5. Aponte a(s) fase(s) onde sentia mais dificuldades.
 - Planificação
 - Textualização
 - Revisão

1
O Professor estagiário: Carlos Gomes



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA



QUADRO DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL
2007-2013



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

¹⁵ A Direção do CBB alterou o logótipo.

6. Porquê?

7. Alguma vez tinha sido lecionada especificamente a planificação textual?

- Sim
- Não

8. Reconhece vantagens na planificação prévia de um texto?

- Sim
- Não

9. Se respondeu sim na questão anterior, aponte os motivos:

- Pesquisa de material
- Seleção de informação
- Organização de ideias

10. Costuma proceder à revisão dos seus textos?

- Nunca
- Às vezes
- Sempre

11. O trabalho sistemático da tipologia do texto argumentativo permitiu-lhe interiorizar a sua estrutura?

- Sim
- Não

12. Já alguma vez tinha realizado uma atividade de escrita colaborativa em Google Drive?

- Sim
- Não

13. Conhecia as funcionalidades desta ferramenta?

- Sim
- Não

14. Conhece outras ferramentas deste género?

- Sim
- Não

15. Se sim indique qual/quais. _____

16. Entende que este processador de texto online é importante no fomento da escrita colaborativa?

- Sim
- Não

17. Explique porquê.

18. Considera importante a realização de atividades de escrita colaborativa?

- Sim
- Não

19. Explique porquê.

20. No geral, considera que esta experiência foi:

- Inútil
- Pouco útil
- Útil
- Muito útil

21. Considera que o tempo dedicado a atividades de escrita foi:

- Insuficiente
- Suficiente
- Adequado
- Demasiado

22. Na sua opinião, a abordagem que foi feita ao longo do ano letivo foi positiva no que diz respeito ao desenvolvimento da sua competência escritural?

- Sim
- Não

Obrigado pela colaboração.

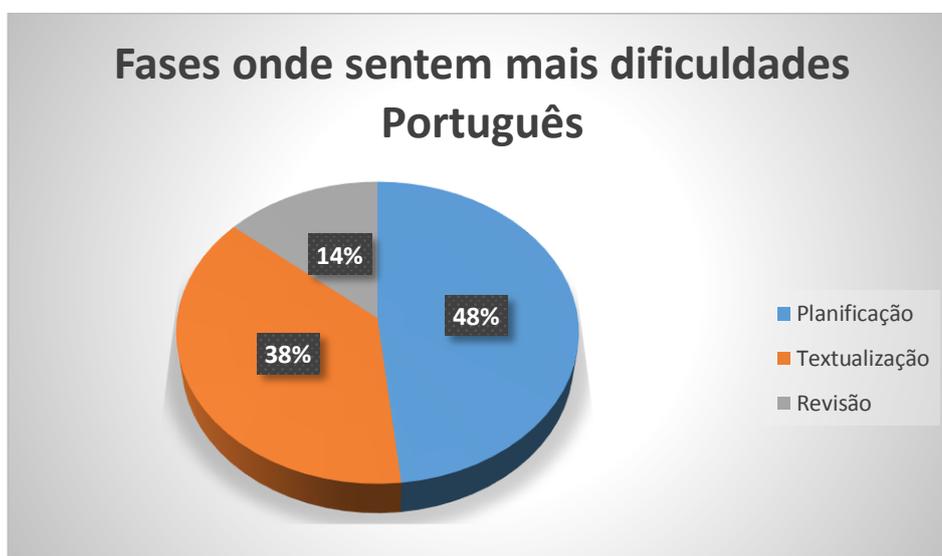
Anexo 17

Análise dos questionários na turma de Português

No final das três atividades de escrita, 20 alunos preencheram o questionário sobre a didática da escrita nas aulas de Português.

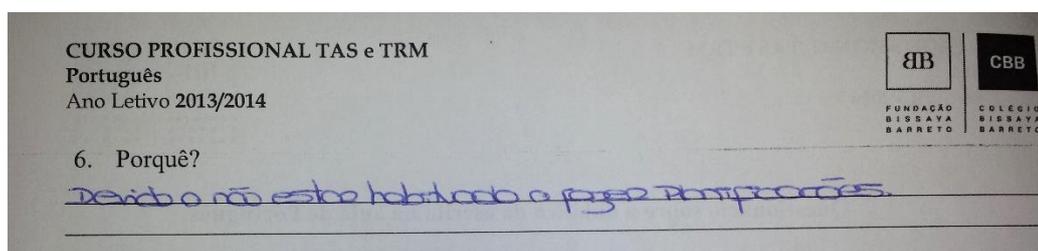
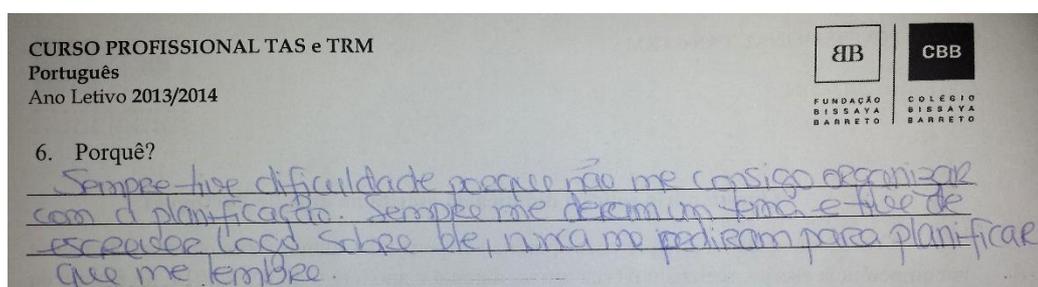
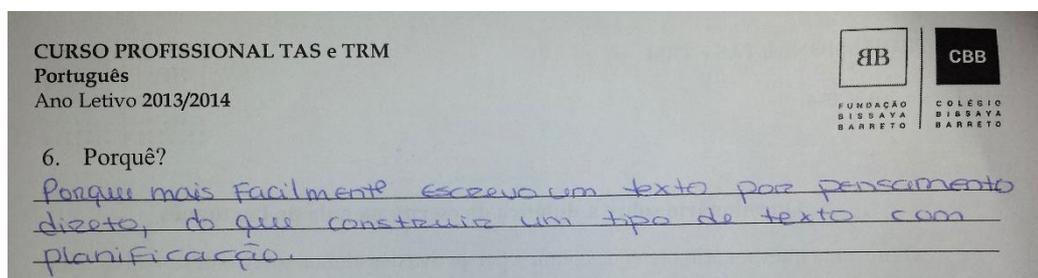
Na leitura destes questionários, 75% dos discentes afirmam que nos anos letivos anteriores foi dedicada, em média, entre 1 a 3 horas às atividades de escrita em sala de aula, 15% apontam 3 a 6 horas e 5% menos de 1 e mais de 6 horas. Sendo que 60% entende que o tempo dedicado à competência escrita foi adequado. Com estes dados, se tivermos em conta as indicações do novo Programa para o Ensino Secundário (2014) que aponta 20 tempos para o 10.º e 11.º anos e 25 para o 12.º, constata-se que o número de horas dedicado ao ensino e aprendizagem desta competência é diminuto. Além de que se verifica que os alunos não têm consciência do tempo que deve ser dedicado à escrita, uma vez que 85% afirma que o trabalho neste domínio lhes permitiu uma evolução significativa.

O ensino da escrita necessita de um trabalho sistemático nas suas 3 etapas, sendo que os discentes de Português indicam a fase de planificação e de textualização como aquelas em que sentem maiores dificuldades e só 14% apontam a revisão, o que se entende porque apenas 25% afirma proceder à revisão dos seus textos:



Podemos verificar por algumas respostas que a fase de planificação necessita de um maior investimento e porque 40% dos alunos afirmaram que esta etapa nunca tinha sido objeto de

lecionação, embora 90% reconheça vantagens na sua realização, como se verifica nas imagens seguintes:



A maioria dos discentes consideram a primeira fase do processo de escrita importante na seleção de informação e na organização de ideias e apenas 5% a apontam para a pesquisa de material.

A quase totalidade dos alunos (95%) afirma não conhecer as funcionalidades do *Google drive*.

As atividades de escrita desenvolvidas ao longo deste ano letivo foram entendidas como úteis por 70% dos alunos, 65% considerou o tempo dedicado a este domínio como adequado e todos os discentes afirmaram que o trabalho realizado possibilitou o desenvolvimento da sua competência escritural.

Anexos da turma de Introdução à Cultura Clássica

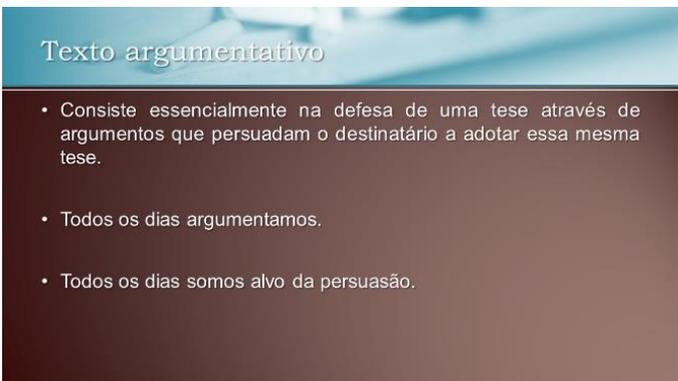
Anexo 1



Texto argumentativo

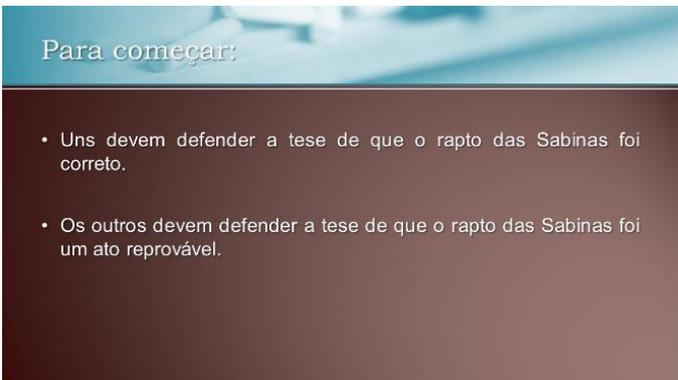
A partir da lenda: O rapto das Sabinas

Colégio  Bissaya Barreto



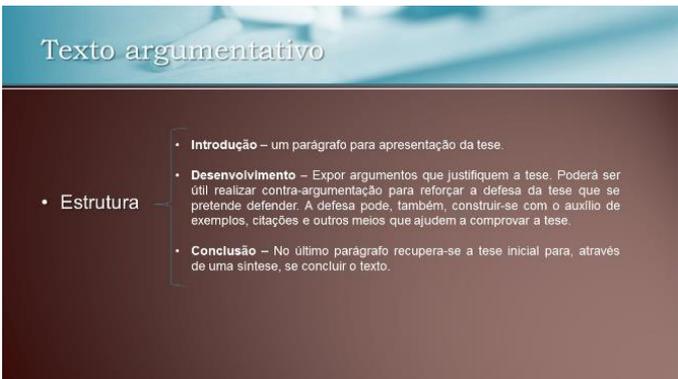
Texto argumentativo

- Consiste essencialmente na defesa de uma tese através de argumentos que persuadam o destinatário a adotar essa mesma tese.
- Todos os dias argumentamos.
- Todos os dias somos alvo da persuasão.



Para começar:

- Uns devem defender a tese de que o rapto das Sabinas foi correto.
- Os outros devem defender a tese de que o rapto das Sabinas foi um ato reprovável.



Texto argumentativo

- Estrutura
 - **Introdução** – um parágrafo para apresentação da tese.
 - **Desenvolvimento** – Expor argumentos que justifiquem a tese. Poderá ser útil realizar contra-argumentação para reforçar a defesa da tese que se pretende defender. A defesa pode, também, construir-se com o auxílio de exemplos, citações e outros meios que ajudem a comprovar a tese.
 - **Conclusão** – No último parágrafo recupera-se a tese inicial para, através de uma síntese, se concluir o texto.

Anexo 2



Índice:

- Argumentação
- Estrutura canónica do texto argumentativo
- Planificação de um texto argumentativo



Argumentar:

- Consiste essencialmente na defesa de uma tese através de argumentos que persuadam o destinatário a adotar essa mesma tese.
- Todos os dias argumentamos.
- Todos os dias somos alvo da persuasão.



Estrutura canónica do texto argumentativo:

Introdução →

Desenvolvimento →

Conclusão →



Estrutura canónica do texto argumentativo:

Introdução → Tese (apresentação da perspetiva acerca do problema em causa)

Desenvolvimento →

Conclusão →



Estrutura canónica do texto argumentativo:

Introdução →

Desenvolvimento →

- Argumento
 - Exemplo 1
 - Exemplo 2 (opcional)

Conclusão →



Estrutura canónica do texto argumentativo:

Introdução →

Desenvolvimento →

Conclusão → Síntese (balanço final)



Estrutura canónica do texto argumentativo:

Introdução → Tese (apresentação do ponto de vista)

Desenvolvimento →

- Argumento
 - Exemplo 1
 - Exemplo 2 (opcional)

Conclusão → Síntese (balanço final)



Introdução:

Tese:

É importante reabilitar o uso do latim como língua de comunicação.



Desenvolvimento:

Argumento

A presença do latim verifica-se em distintos domínios, existindo diversas iniciativas atuais a apontar para a sua reabilitação enquanto língua de comunicação.

Exemplo 1

Papa Bento XVI tenta recuperar a celebração das missas em latim.

Exemplo 2

A Finlândia possui, numa rádio, o noticiário em latim.



Desenvolvimento

Restantes exemplos:

- 24 cidades europeias nas quais se organizam tertúlias para as pessoas falarem em latim
- Sites de notícias, blogues e fóruns
- Filmes e livros



Conclusão:

Síntese:

Em suma, tendo em conta a história e a importância do latim na cultura europeia, bem como, as diversas iniciativas para a reabilitar, considera-se possível desenvolver o seu uso como língua de comunicação.





Para planificarmos um texto argumentativo precisamos de:

1. Identificar o problema.
2. Pesquisar sobre o mesmo / ativar conhecimentos acerca do mesmo.
3. Definir a tese.
4. Reunir argumentos que sustentam a tese, bem como, os seus exemplos.
5. Definir a conclusão a que se pretende chegar.



Em seguida:

- Como começar?
Com uma pergunta ou com uma afirmação?
- Como ordenar os argumentos e os exemplos?
- Como concluir o texto?
 - ▣ Por exemplo: com uma síntese dos argumentos apresentados.



Anexo 3

Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano Turma A	Colégio  Bissaya Barreto Ano Letivo 2013 / 2014
Texto: Latim: <i>Lingua aeterna</i> Data: 28/02/2014	

Latim: Lingua aeterna

A língua latina, durante o Império Romano e ao longo dos tempos, deteve um grande poder, unindo grande parte da Europa e da região mediterrânica. Como tal, tendo em conta o valor cultural que possui, considera-se importante tentar recuperá-la.

Diversas iniciativas comprovam a possibilidade do uso do latim como língua de comunicação poder ser reabilitado.

O Papa Bento XVI foi um dos pioneiros desta ideia, ao tentar reabilitar a celebração da missa em latim, que recuperaria a sua capacidade de língua internacional de comunicação.

A Finlândia demonstra um especial interesse pelo uso da língua latina, apesar de a maioria da população ser luterana: existe um noticiário na rádio em latim, porque entendem que é uma língua neutra, a nível internacional, pelo que poderão ser ouvidos por mais pessoas do que através do finlandês.

Existem também 24 cidades europeias, nas quais se organizam tertúlias com temas relativos à história, à economia, à língua e até ao futebol, para as pessoas falarem em latim.

O mundo virtual contribui igualmente para a divulgação da língua latina, com a existência de sites de notícias, blogs e fóruns.

Este crescente interesse pela língua de Cícero (língua latina) também foi impulsionado por filmes como a Paixão de Cristo e o Código da Vinci, ou por livros da saga Harry Potter, entre outros.

Em suma, tendo em conta o grande historial da língua latina e a sua importância na cultura europeia, bem como as iniciativas em vários domínios para a reabilitação da mesma, considera-se possível impulsionar e desenvolver o seu estudo.

(Texto elaborado a partir de "Latim: língua aeterna", Revista Tabu 15 (23 de dezembro de 2006))

Anexo 4

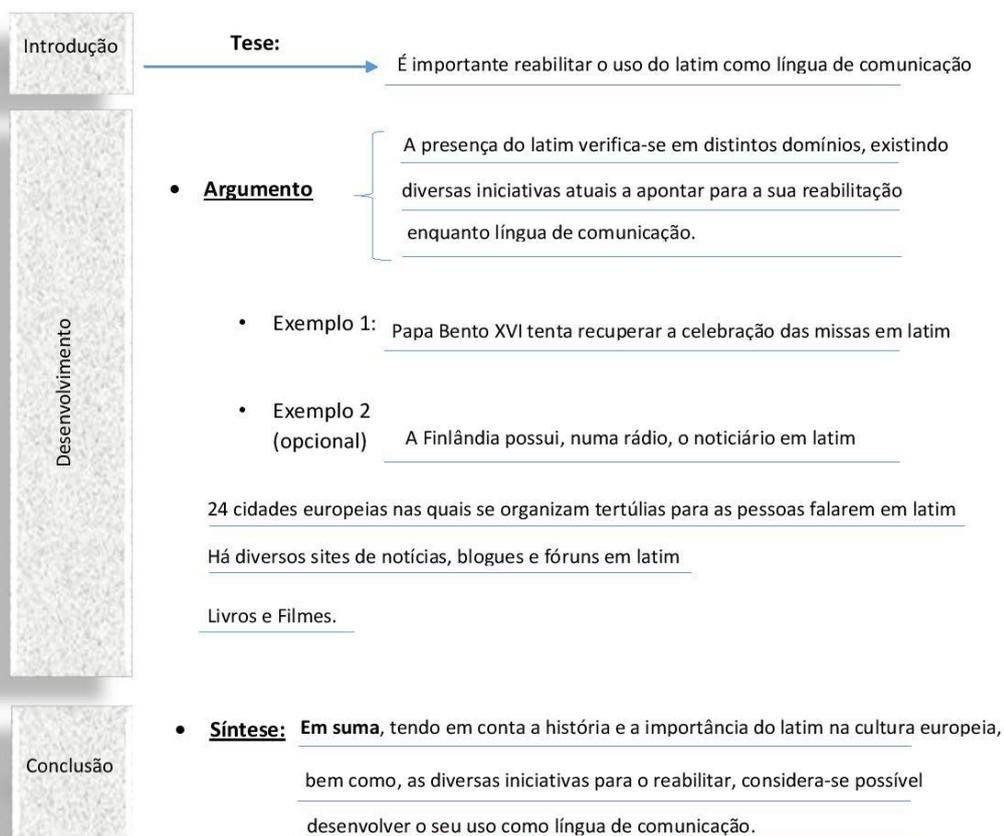
Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano Turma A	Colégio  Bissaya Barreto Ano Letivo 2013 / 2014
Planificação de texto argumentativo Data: 28/02/2014	

Nome: _____

Turma: _____

Planificação de texto argumentativo:

Problema: → Recuperação do latim como língua de comunicação vs não recuperação



O Professor: Carlos Gomes

Núcleo de Estágio de Português e Línguas Clássicas (2013/2014)

Anexo 5

Iliada



Contextualização:

- A meio do Canto I, duas escravas, Criseida e Briseida, são levadas para o acampamento grego.
- Criseida fica com o rei Agamémnon.
- Briseida fica com Aquiles.

Iliada

- Poema constituído por 1600 versos.
- Narra um período (cerca de 50 dias) da guerra de Tróia (10 anos).
- Os gregos atacam a cidade de Tróia, para vingarem o rapto de Helena, esposa de Menelau, irmão de Agamémnon.

Contextualização:

- Calcas, apoiado por Aquiles, aconselha Agamémnon, apesar de furioso, a devolver Criseida ao seu pai.
- Agamémnon, apesar de Rei, sente enorme inveja do maior dos heróis, Aquiles.
- O Rei, Agamémnon, sente o seu poder posto em causa por haver quem, na verdade, seja responsável pelas vitórias.
- Por outro lado, Aquiles tem consciência da sua superioridade.

Contextualização:

- Agamémnon aproveita-se de Briseida, escrava de Aquiles.
- No entanto, Briseida era para Aquiles mais do que uma escrava.
- Por isso, o herói insulta o rei de modo chocante e decide abandonar o combate.



Contextualização:

- No canto IX, Agamémnon envia uma delegação à tenda de Aquiles, para convencer o herói a voltar ao combate.
- Faziam parte dessa delegação Ulisses, Fénix e Ájax.
- No entanto, Aquiles mostra-se irredutível na sua decisão.

Contextualização:

- Só um motivo pessoal, como a morte do amigo Pátroclo, poderá levar Aquiles a voltar ao combate.
- Aquiles possui novas armas, construídas por Hefesto a pedido de Tétis.
- Heitor morre com as roupas de Aquiles vestidas.



Exercício:

- Partindo da leitura da discussão de Aquiles com Agamémnon na *Iliada*, elabora a planificação de um texto argumentativo, no qual se defenda a atitude de Aquiles **ou** antes a do rei Agamémnon.
 - Com base na planificação elaborada, procede à sua textualização (entre 80 e 130 palavras).

Anexo 6

Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano Turma A	Colégio  Bissaya Barreto
<i>Ilíada</i> : excerto do Canto I Data: 28/03/2014	Ano Letivo 2013 / 2014

Ilíada (Canto I)

Fitando-o com o sobrolho carregado respondeu Aquiles de pés velozes:

“Ah, como te veste de vergonha, zeloso do teu proveito!
Como obedecerá às tuas palavras algum dos Aqueus,¹
para seguir caminho ou pelejar pela força contra guerreiros?
Eu não vim para aqui lutar por causa dos lanceiros Troianos,
visto que eles em nada me ofenderam:
nunca eles me levaram bois ou cavalos, nem jamais na Ftia²
de férteis sulcos, alimentadora de homens,
prejudicaram as colheitas, pois muitas coisas há de premeio:
montanhas sombrias e o mar retumbante.
Mas foi a ti, grande desavergonhado!, que seguimos,
para que te regozijasses, para que obtivéssemos honra para Menelau:
foi por ti, ó cara de cão!, que investimos contra os Troianos.
Mas nisto não queres tu pensar nem refletir.
E ameaças vir tu próprio tirar-me o prémio, pelo qual
muito me esforcei, e que me deram os filhos dos Aqueus.
Nunca recebo eu prémios como os teus, quando saqueiam
os Aqueus uma das cidades bem habitadas dos Troianos.
A maior porção da guerra impetuosa têm as minhas mãos
de aguentar; mas quando chega o momento da distribuição,
és tu que ficas com o prémio melhor; e eu volto para as naus
com coisa pouca, mas que me é querida, depois de me ter cansado
a combater. Mas agora voltarei para a Ftia, visto que é muito melhor
regressar a casa com as naus recurvas, pois não estou disposto
a ficar aqui, desonrado, acumulando para ti tesouros.”

A ele deu resposta Agamémnon, soberano dos homens:
“Foge pois, se é isso que o coração te impele³ a fazer!
Não te peço que fiques por minha causa. Junto de mim
outros há que me honram, sobretudo Zeus⁴, o conselheiro!
De todos os reis criados por Zeus és para mim o mais odioso,
Sempre te são gratos os conflitos, as guerras e as lutas.
Se és excepcionalmente possante, é porque um deus tal te concedeu.
Vai-te para casa com as tuas naus e com os teus companheiros;
rege os Mirmidões⁵. Pois de ti não quero saber,
nem me interessa a tua ira. E deste modo te ameaçarei:
uma vez que Febo Apolo⁶ me arrebatou Criseida,
mandá-la-ei embora numa das minhas naus e com companheiros
meus, mas irei depois à tua tenda buscar Briseida de lindo rosto,
essa que te calhou como prémio, para que fiques bem a saber
quanto mais forte que tu eu sou! Que doravante a outro repugne
declarar-se meu igual e comparar-se comigo na minha presença!”

(Retirado de Ilíada, Homero BL.001 – tradução do grego de Frederico Lourenço)

¹ Gregos

² Região da Grécia (Pátria dos Mirmidões)

³ Incita

⁴ Pai dos Deuses

⁵ Nome pelo qual era conhecido o povo de Ftia

⁶ Brilhante Deus da poesia da música e das artes

Anexo 7

Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano Turma A	Colégio  Bissaya Barreto Ano Letivo 2013 / 2014
Planificação de texto argumentativo Data: 31/03/2014	

Nome: _____

Planificação de texto argumentativo:

Problema: _____

Introdução **Tese:** _____

Desenvolvimento

- **Argumento** {

Tipo: _____
- Exemplo 1: _____
- Exemplo 2: _____
(opcional)

• **Síntese:** _____

Anexo 8

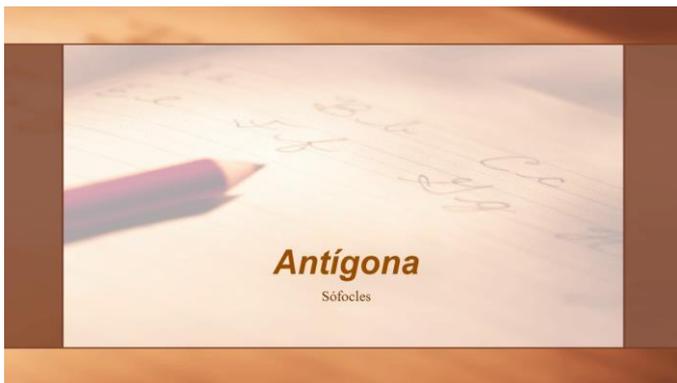
Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano Turma A	Colégio  Bissaya Barreto Ano Letivo 2013 / 2014
Conectores discursivos	

Conectores discursivos

Função	Exemplos
Adição	E, pois, ainda, além disso, não só... mas também, por um lado... por outro
Causa	Pois, porque, porquanto, visto que, dado que, já que, uma vez que
Consequência	De tal forma que, tanto que, de modo que
Conclusão	Portanto, logo, enfim, concluindo, finalmente, em suma, em conclusão, para terminar
Chamar a atenção	Note-se, repare-se, veja-se
Exemplificação	Assim, isto é, por exemplo, é o caso de, como se pode ver
Fim	Para, para que, com o fim de, com o intuito de
Condição	Se, supondo que, admitindo que, excepto se
Oposição/ refutação	Mas, todavia, porém, contudo, apesar de, no entanto, pelo contrário, por outro lado
Explicitação	Isto é, quer dizer, visto que, por outras palavras
Comparação	Igualmente, assim como, tal como, pela mesma razão
Certeza	Efetivamente, evidentemente, obviamente, com efeito, na verdade
Ligação temporal	Quando, após, antes, depois, anteriormente, seguidamente
Ordenação	Primeiramente, seguidamente, em seguida, em primeiro lugar
Referências espaciais	Ali, aqui, lá, acolá, além, mais adiante

(material adaptado a partir de Argumentar é fácil, de Cidália Fernandes)

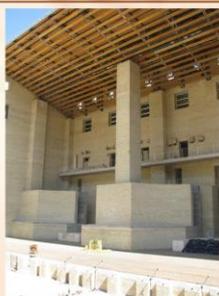
Anexo 9



Tragédia:

“A tragédia grega floresceu no século V a.C.. Durante este século escreveram-se mais de mil tragédias, no entanto só cerca de trinta chegaram até nós: as de Ésquilo, Sófocles e Eurípedes. Imbuídas de uma grande formalidade, as tragédias eram escritas em verso e divididas em cenas nas quais alternavam as falas das personagens (não mais de três) e a intervenção do coro. As tragédias baseavam-se em lendas e histórias muito antigas, tecendo sempre considerações à posição do homem no mundo e às consequências das suas acções individuais, sendo interpretadas à luz de ideais religiosos, morais e políticos.”

(E-Dicionário de Termos Literários, de Carlos Cezar)





Antígona:

- Tragédia do dramaturgo Sófocles.
- 442 a.C. é o ano mais provável de apresentação da peça.
- Obra da trilogia tebana (*Édipo Rei*, *Édipo em Colono* e *Antígona*)

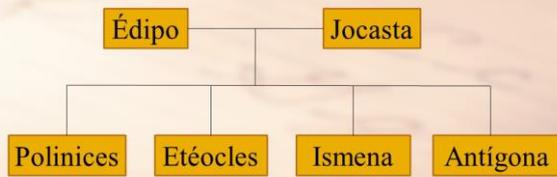
Contextualização:

- Édipo foi entregue ao rei de Corinto, por um pastor.
- Este viaja para Delfos, onde encontra um desconhecido (Laio) e o mata.
- Casa com Jocasta e torna-se rei de Tebas.
- Deste casamento, nascem 4 filhos (Eteócles, Polinices, Antígona e Ismena).

Contextualização:



Contextualização:



Contextualização:

- Descoberta do incesto e do parricídio.
- Jocasta suicida-se.
- Édipo fica cego.
- Etéocles e Polinices matam-se na luta pelo trono.
- Creonte, irmão de Jocasta, torna-se rei de Tebas.

Personagens do drama:

- Antígona
- Ismena
- Coro dos Anciãos de Tebas
- Creonte
- Guarda
- Hémon
- Tírsias
- Mensageiro
- Eurídice
- Segundo Mensageiro

Vídeo:



Antígona:

- Édito de Creonte.
- Determina que:
 - Etéocles seja sepultado com direito a todas as honras fúnebres.
 - Polínicês ficaria insepulto, entregue aos abutres.
- Antígona conta a Ismena o que descobriu.

Antígona:

- Antígona, seguindo as leis divinas, decide sepultar Polínicês.
- Creonte descobre e manda-a prender.
- Hémon, filho de Creonte, argumenta que o pai deveria libertar Antígona.
- O adivinho, Tirésias, alerta Creonte que, se porventura não libertar Antígona, um grande mal se abaterá na vida deste.

Antígona:

- Creonte mostra-se irredutível perante o alerta do filho e do adivinho.
- No entanto, o coro convence-o a libertar Antígona e a sepultar Polínicês.
- O mensageiro traz a notícia da morte de Antígona e de Hémon.
- O segundo mensageiro traz a notícia do suicídio de Eurídice, esposa de Creonte.
- Este terá de viver para sempre com a morte do seu filho e da sua esposa.

Exercício:

Partindo da leitura da discussão de Creonte com Hémon sobre o castigo de Antígona, elabora a planificação de um texto argumentativo em que se defenda a posição de Creonte ou antes a de Hémon.

- Com base na planificação elaborada, procede à sua textualização.

Anexo 10

Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano Turma A Ano Letivo <u>2013</u> / <u>2014</u>	
<i>Antígona</i> : excerto do diálogo de Creonte com Hémon Data: 09/05/2014	

Creonte

Assim é, meu filho, que tu deves ter a peito fazer – colocar a opinião paterna acima de tudo. Por isso os homens fazem votos por gerar e ter em suas casas filhos obedientes, que se defendem dos inimigos com o mal e que honrem os amigos do mesmo modo que o pai. Porém quem cria filhos que o não ajudam, que outra coisa poderá dizer-se dele, senão que arranjou trabalhos para si e motivos de escárnio para os seus inimigos? Por isso, meu filho, não sacudas o jugo da razão por causa do prazer com uma mulher, ciente de que se tornam frígidos os amplexos, quando a companheira de leito que se tem casa é perversa. É que ferida maior pode haver que ser perversa aquela a quem amamos? Despreza-a, deixa-a ir desposar alguém no Hades, como inimiga, que é. Em toda a cidade, foi a ela só que eu apanhei em acto de flagrante desobediência. Não me farei passar por mentiroso perante o país. Antes a vou matar. Sobre isto, ela bem pode invocar o deus da consanguinidade. Porque na verdade, se eu educar os meus parentes por nascimento a serem desordeiros, mais ainda o serão os de fora. É que quem for firme com os da sua casa, parecerá justo também na cidade. De um homem assim, confio que será um dia bom governante e consentirá em obedecer, e, colocado no meio de uma tempestade de lanças, permanecerá um combatente justo e corajoso. Mas aquele que transgredir e violar as leis ou pense mandar nos que detêm o poder, esse não alcançará elogios da minha parte. Não; aquele a quem a cidade elegeu, força é que o escutem em questões de pouca monta, nas justas como nas contrárias. Não há calamidade maior do que a anarquia. É ela que perde os Estados, que deita por terra as casas, que rompe as filas das lanças aliadas. E àqueles que seguem caminho direito, é a obediência que salva a vida a maior parte das vezes. Deste modo se devem conservar as determinações, e de forma alguma deixá-las aniquilar por uma mulher. Mais vale, quando é preciso, ser derrubado por um homem, do que sermos apodados de mais fracos que mulheres.

Hémon

Meu pai, de quantos bens os deuses outorgaram aos homens, o raciocínio é o mais excelente. Nem eu poderia nem saberia afirmar que não tens razão de falar assim. Contudo, também pode ocorrer por outra via um pensamento aproveitável. Ora tu não estás em condições de vigiar quanto dizem ou fazem ou têm a censurar, porque o teu aspecto é terrível para o homem do povo, ante aquele género de palavras que te não apraz ouvir. Mas a mim é-me dado escutar na sombra como a cidade lamenta essa rapariga, porque, depois de ter praticado acções tão gloriosas, vai perecer de tal maneira, ela, que, de todas as mulheres, era quem menos o merecia. Ela, que não consentiu que o seu próprio irmão caído em combate ficasse insepulto, e fosse destruído pelos cães vorazes ou por alguma ave de rapina. Não é ela digna de receber honras gloriosas? Tais são os murmúrios obscuros que em silêncio se difundem. Para mim, ó meu pai, não há bem mais precioso do que a tua felicidade. Pois que glória maior pode haver para os filhos do que a prosperidade do pai, ou para o pai do que a dos filhos? Não tenhas pois um só modo de ver: nem só o que tu dizes está certo, e o resto não. Porque quem julga que é o único que pensa bem, ou que tem uma língua ou um espírito como mais ninguém, esse, quando posto a nu, vê-se que é oco. Mas não é vergonha que um homem, ainda que seja sábio, aprenda muita coisa, e não distenda demasiado a corda. Bem vêes que, nas torrentes inverniais, quando as árvores cedem, os ramos se salvam: quem oferece resistência, perde-se com as próprias raízes. Do mesmo modo, quem distender com força a cordagem da nau e não ceder em nada, há-de ficar voltado para baixo, e navegar para sempre com os bancos dos remadores virados ao contrário. Mas domina a tua cólera, modifica o teu ânimo. Se, portanto, eu posso, apesar de mais novo, apresentar uma opinião boa, direi certamente que vale mais aquele homem que por natureza é mais dotado de saber em tudo; se, porém, assim não for – pois é costume a balança não se inclinar para este lado – é belo aprender com aqueles que falam acertadamente.

(Retirado de *Antígona*, de Sófocles – tradução de Maria Helena da Rocha Pereira)

Anexo 11

Alunos	Tema				Planificação do texto				Estrutura do texto argumentativo				Pertinência dos argumentos				Coesão				Coerência				Nota final
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1.																									
2.																									
3.																									
4.																									
5.																									
6.																									
7.																									
8.																									
9.																									
10.																									
11.																									
12.																									
13.																									
14.																									
15.																									
16.																									

1- Não satisfaz 3- Satisfaz
 2- Satisfaz bem 4- Satisfaz plenamente

Anexo 12

Introdução à Cultura Clássica – 7º Ano Turma A	 Ano Letivo 2013 / 2014
Grelha de autoavaliação da atividade escrita	

Grelha de autoavaliação	1	2	3	4	5
Realizei a planificação do texto					
Segui a planificação					
Segui a estrutura do texto argumentativo					
Utilizei um argumento					
Respeitei a coesão					
Respeitei a coerência					
Utilizei conectores de discurso					
Realizei a revisão do texto					

Fraco	1
Não Satisfaz	2
Satisfaz	3
Satisfaz Bem	4
Satisfaz Plenamente	5

Nome: _____

Anexo 13

Introdução à Cultura Clássica – 7.º Ano Turma A	  <small>FUNDAÇÃO COLÉGIO BARROETA BARROETA</small>
Atividade: questionário sobre a escrita	

Questionário sobre a didática da escrita na aula de Introdução à Cultura Clássica Ano Letivo **2013 / 2014**

O presente questionário pretende apurar a perspetiva dos alunos sobre o desenvolvimento da competência escrita, realizado na sua turma, durante o ano letivo de 2013/2014, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas.

1. Nos anos letivos anteriores, quanto tempo, em média, foi dedicado à escrita em sala de aula (excluindo o tempo dedicado às provas de avaliação)?
 - <1h
 - 1-3h
 - 3-6
 - >6h
2. No ano anterior, com que frequência eram solicitados exercícios de escrita na aula de Português?
 - Muito pouca
 - Pouca
 - Adequada
 - Demasiada
3. Dos exercícios propostos, indica pelo menos dois tipos que costumavas realizar quando trabalhavas a competência escrita.
 - Resposta a questionários dirigidos
 - Resumos ou sínteses
 - Produções textuais de tema livre
 - Produções textuais de tema indicado
 - Recontos escritos a partir de obras literárias
 - Outros
4. Consideras que esses exercícios melhoraram o teu trabalho de escrita?
 - Sim
 - Não
5. Relativamente à escrita, aponta a(s) fase(s) onde sentias mais dificuldades.
 - Planificação
 - Textualização
 - Revisão

Introdução à Cultura Clássica – 7.º Ano Turma A	 
Atividade: questionário sobre a escrita	

6. Porquê?

Ano Letivo **2013 / 2014**

7. Alguma vez tinha sido lecionada especificamente a planificação textual?

- Sim
 Não

8. Reconheces vantagens na planificação prévia de um texto?

- Sim
 Não

9. Indica o(s) aspeto(s) em que consideras a planificação é importante:

- Pesquisa de material
 Seleção de informação
 Organização de ideias

10. Costumas proceder à revisão dos seus textos?

- Nunca
 Às vezes
 Sempre

11. O trabalho de escrita a partir da tipologia do texto argumentativo permitiu que interiorizasses a sua estrutura?

- Sim
 Não

12. Já alguma vez tinhas realizado uma atividade de escrita colaborativa em Google Drive?

- Sim
 Não

13. Conhecias as funcionalidades desta ferramenta?

- Sim
 Não

14. Conheces outras ferramentas deste género?

- Sim
 Não

15. Se sim, indica qual/quais. _____

2

Introdução à Cultura Clássica – 7.º Ano Turma A	 
Atividade: questionário sobre a escrita	

16. Entendes que este processador de texto online é importante no fomento da escrita colaborativa?

Ano Letivo **2013 / 2014**

- Sim
 Não

17. Explica porquê.

18. Consideras importante a realização de atividades de escrita colaborativa?

- Sim
 Não

19. Explica porquê.

20. No geral, consideras que esta experiência foi:

- Inútil
 Pouco útil
 Útil
 Muito útil

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

- Insuficiente
 Suficiente
 Adequado
 Demasiado

22. Na tua opinião, a abordagem que foi feita ao longo do ano letivo foi positiva no que diz respeito ao desenvolvimento da tua competência escritural?

- Sim
 Não

Obrigado pela colaboração.

Anexo 14

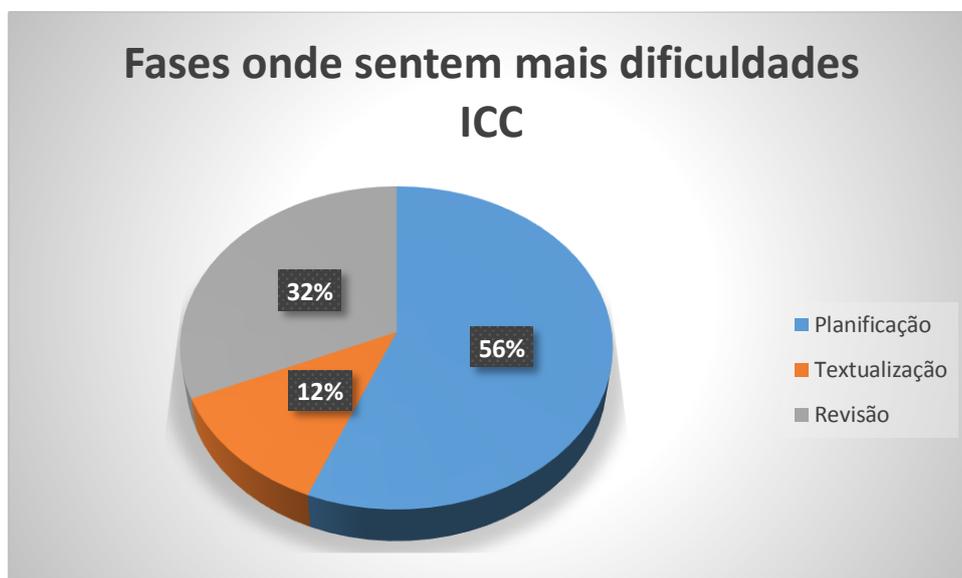
Análise dos questionários na turma de ICC

Concluídas as três produções textuais, 15 alunos responderam ao questionário sobre a didática da escrita na aula de ICC.

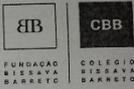
Após a análise destes questionários, verifica-se que 14% dos discentes consideram que nos anos letivos anteriores foi dedicada menos de 1 hora às atividades de escrita, 29% afirma que foram entre 1 a 3, 36% entre a 3 a 6 e 21% mais de 6 horas. Mais de metade dos discentes, 57%, entende que o tempo dedicado ao desenvolvimento desta competência foi adequado. No entanto, estes valores muito repartidos colocam-me algumas dúvidas quanto à consciência dos alunos relativamente ao tempo dedicado à escrita.

Estes discentes apontam as produções de tema livre e de tema indicado como sendo os exercícios por hábito mais solicitados quando trabalham a competência escrita. E todos referem que as atividades realizadas possibilitaram a melhoria deste domínio.

Tal como no Português, os alunos de ICC apontam as etapas de planificação e de revisão como aquelas onde sentem maiores dificuldades:



Pela análise das justificações dos alunos relativamente às fases da escrita onde sentem mais dificuldades, verifica-se que é necessário investir-se no ensino da competência escrita na sua dimensão processual:

Introdução à Cultura Clássica – 7.º Ano Turma A	
Atividade: questionário sobre a escrita	Ano Letivo 2013 / 2014
6. Porquê? Porque é difícil decidir o que escrever	

Introdução à Cultura Clássica – 7.º Ano Turma A	
Atividade: questionário sobre a escrita	Ano Letivo 2013 / 2014
6. Porquê? Pois eu normalmente não fazia a revisão.	

Introdução à Cultura Clássica – 7.º Ano Turma A	
Atividade: questionário sobre a escrita	Ano Letivo 2013 / 2014
6. Porquê? Eu não sabia planificar o texto, e mesmo que o professor tentasse, eu continuava a não perceber.	

No entanto, talvez as Metas Curriculares para o Ensino Básico possam estar a influenciar positivamente os resultados, visto que apenas 14% dos alunos de ICC, 7.º ano, contrariamente aos 40% dos discentes de Português, 12.º ano, referem nunca ter sido lecionada a fase de planificação textual. E 86% dos alunos de ICC reconhecem vantagens na realização desta fase da escrita e 57% a entendem como importante para a seleção de informação e organização de ideias. Todavia, nenhum aluno aponta a pesquisa de material como um aspeto a considerar na planificação, uma vez que, nesta disciplina, os textos informativos foram disponibilizados, como forma de agilizar as atividades.

A maioria dos discentes (93%) afirma que o trabalho de escrita a partir da tipologia do texto argumentativo lhe permitiu interiorizar a sua estrutura e 64% desconhecia as funcionalidades oferecidas pelo *Google drive*.

Estes alunos entendem que as atividades de escrita desenvolvidas ao longo deste ano letivo foram úteis (50%) e muito úteis (50%); 64% considerou que o tempo dedicado a esta

competência foi adequado e todos, tal como no Português, afirmaram que estas atividades possibilitam o desenvolvimento das suas competências escriturais.



A solução encontrada para o funcionamento do Núcleo de Estágio de “Português/Estudos Clássicos” durante o ano letivo de 2013-2014 consistiu numa resolução com carácter de exceção. Tal resolução traduziu a aceitação da proposta apresentada pela área de ensino de Estudos Clássicos, de realização do período de prática letiva supervisionada no contexto de uma oferta complementar de escola (“Iniciação em Cultura Clássica”). O carácter excepcional desta resolução prendeu-se, antes de mais, com a necessidade de proteger o interesse dos alunos e, nomeadamente, as suas legítimas expectativas de completar a formação iniciada, num ano em que o estabelecimento da rede de núcleos de estágio, por motivos vários que foram do conhecimento público, foi particularmente difícil de concretizar.

A aceitação desta proposta pelo CFP, que integrou este núcleo (com toda a normalidade) na rede estabelecida para esse ano letivo, foi ainda enquadrada pelos seguintes procedimentos:

- a) A solução proposta foi sancionada após várias consultas, por igual positivas, aos coordenadores das áreas de ensino envolvidas, da escola em questão e do Sr. Diretor da Faculdade à altura.
- b) Todas as partes envolvidas e consultadas consideraram salvaguardados os regulamentos do CFP, o espírito do modelo de formação da FLUC, as exigências de acompanhamento pedagógico e didático, bem como o trabalho regular de supervisão científica.

Ao dispor para esclarecimentos adicionais,

E certo da melhor compreensão,

Luís António Umbelino.

Confirmando todas as informações prestadas pelo Doutor Luís Umbelino, nomeadamente no que respeita ao acordo que deu à resolução, em quanto Diretor, ao tempo, da FLUC.

2014.07.10

Anexo 16



FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



Anexo ao Protocolo de Cooperação entre a Universidade de Coimbra e o Colégio Bissaya Barreto

Ano letivo de 2013-2014

Prática Pedagógica Supervisionada em Ensino de Português e Línguas Clássicas	
Disciplinas de estágio:	
Português	Iniciação à Cultura Clássica
Níveis e ciclos de educação:	
12º ano/Ens. Secundário	7º ano/3º ciclo do Ens. Básico
Orientadores Cooperantes:	
Fátima Margarida Ferreira	Fátima Margarida Ferreira
Número de vagas de estágio:	
2	

A Coordenadora de Estágios da FLUC,

(Prof. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís)