

**Universidade de Lisboa**



**Desenvolvimento de uma oficina de escrita numa  
turma de Literatura Portuguesa**

Sílvia Reis Ribeiro

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
Orientado pela Professora Doutora Ana Lúcia Santos  
Coorientado pela Dr<sup>a</sup>. Cristina Duarte

Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino  
Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

2017

“E vão lá desdizer o sonho do menino / Que se afogou e flutua /  
Entre nenúfares de serenidade / Depois de ter a lua!”

**Miguel Torga**, *Cântico do Homem* (1950)

## AGRADECIMENTOS

É com um profundo sentimento de gratidão que me dirigo a todos os que tornaram possível o cumprimento desta etapa tão importante do meu percurso acadêmico.

À Professora Doutora Ana Lúcia Santos, minha orientadora, pelo rigor, exigência e disponibilidade que sempre manifestou no acompanhamento deste trabalho. Agradeço também as palavras de incentivo nos momentos de maior incerteza.

À Dr.<sup>a</sup> Cristina Duarte, professora cooperante, pela paciência e por todos os sinceros reparos que nunca hesitou em fazer. A sua extrema competência profissional é uma grande inspiração.

Aos alunos do 11º K (2015/2016) da Escola Secundária de Camões que colaboraram neste projeto, agradeço a simpatia e disponibilidade com que me receberam.

Um grande obrigado aos restantes professores deste mestrado que contribuíram para a minha formação e com os quais desenvolvi importantes aprendizagens.

A todos os meus colegas de mestrado, agradeço a partilha de conhecimentos e experiências, o companheirismo e o incentivo dado ao longo deste desafio.

Por último, um especial agradecimento aos meus amigos e familiares que sempre acreditaram em mim e me encorajaram a seguir este sonho.

# ÍNDICE

RESUMO .....	viii
RESUMEN.....	ix
INTRODUÇÃO .....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1. A complexidade da escrita.....	3
1.2. O processo de escrita .....	4
1.3. A competência da escrita: dimensão macrotextual .....	10
1.3.1. Conceito de “texto”.....	10
1.3.2. A coesão interfrásica.....	13
1.3.3. A macroestrutura textual.....	17
1.4. O ensino da escrita .....	19
1.4.1. A escrita no programa de Literatura Portuguesa .....	19
1.4.2. Escrita e domínio de estruturas linguísticas específicas .....	21
1.4.3. Estaleiro de escrita de Jolibert .....	23
1.5. Fundamentação da planificação das intervenções didáticas.....	24
2. CONTEXTO ESCOLAR E CARACTERIZAÇÃO DA TURMA .....	29
2.1. Apresentação da escola.....	29
2.2. Caracterização da turma .....	31
3. METODOLOGIA .....	33
3.1. Pré-Teste.....	34
3.1.1. Apresentação e Fundamentação.....	34
3.1.2. Resultados.....	36
3.2. Perspetivas sobre a intervenção pedagógica.....	40
4. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	42
4.1. Apresentação global da intervenção .....	42
4.2. Descrição das aulas realizadas.....	45
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....	79
5.1. O pós-teste: apresentação e resultados .....	79
5.2. Análise comparativa dos resultados do pré-teste e do pós-teste .....	83

6. CONCLUSÃO E REFLEXÕES FINAIS.....	101
BIBLIOGRAFIA .....	103
ANEXOS .....	107
Anexo 1 - Planificação da unidade didática .....	108
Anexo 2 - Plano de aula nº 1 .....	110
Anexo 3 - Plano de aula nº 2 .....	112
Anexo 4 - Plano de aula nº 3 .....	114
Anexo 5 - Plano de aula nº 4 .....	116
Anexo 6 - Plano de aula nº 5 .....	118
Anexo 7 - <i>Powerpoint</i> de apresentação do projeto (aula 1) .....	120
Anexo 8 - Ficha de trabalho nº 1 e cenários de resposta .....	125
Anexo 9 - Guião de trabalho para a tarefa de planificação .....	132
Anexo 10 - Ficha de trabalho nº 2 e cenários de resposta .....	135
Anexo 11 - Enunciado para a tarefa de textualização .....	139
Anexo 12 - Tabela informativa sobre marcadores discursivos .....	141
Anexo 13 - Enunciado da tarefa de revisão.....	142
Anexo 14 – Critérios de classificação dos textos do pré-teste e pós-teste .....	143

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo processual de escrita de Hayes & Flower (1981). Tradução portuguesa in Amor (1993: 111) .....	5
Figura 2 - Modelo de relato do conhecimento ( <i>knowledge-telling</i> ) (Bereiter & Scardamalia, 1987) .....	8
Figura 3 - Modelo de transformação do conhecimento ( <i>knowledge-transforming</i> ) (Bereiter & Scardamalia, 1987) .....	9
Figura 4 - Quadro esquemático do estaleiro de escrita de Jolibert (Trad. Amor, 1993) .....	23
Figura 5 - Diapositivo nº 2 da apresentação em <i>powerpoint</i> .....	45
Figura 6 - Diapositivo nº 4 da apresentação em <i>powerpoint</i> .....	46
Figura 7 - Diapositivo nº 6 da apresentação em <i>powerpoint</i> .....	46
Figura 8 - Diapositivo nº 7 da apresentação em <i>powerpoint</i> .....	47
Figura 9 - Diapositivo nº 8 da apresentação em <i>powerpoint</i> .....	47
Figura 10 - Primeiro texto-modelo .....	49
Figura 11 - Primeira parte da ficha de trabalho nº1 .....	50
Figura 12 - Segunda parte da ficha de trabalho nº1 .....	53
Figura 13 - Terceira e última parte da ficha de trabalho nº1 .....	54
Figura 14 - Guião de trabalho para a tarefa de planificação .....	56
Figura 15 - Exemplo do resultado de uma planificação (frente) .....	58
Figura 16 - Exemplo do resultado de uma planificação (verso) .....	59
Figura 17 - Comentário escrito feito à planificação das figuras 15 e 16 .....	60
Figura 18 - Ficha de trabalho nº 2 .....	63
Figura 19 - Exemplo de uma planificação: exercício 1 .....	64
Figura 20 - Exemplo de uma planificação: exercício 1.1 .....	64
Figura 21 - Exemplo de uma planificação: exercício 1.2 .....	65
Figura 22 - Exemplo de uma planificação: exercício 1 .....	66
Figura 23 - Exemplo de uma planificação: exercício 1.1 .....	67

Figura 24 - Exemplo de uma planificação: exercício 1.2 .....	67
Figura 25 - Tabela informativa sobre alguns marcadores discursivos .....	69
Figura 26 - Enunciado da tarefa de textualização .....	70
Figura 27 - Lista de verificação para a tarefa de revisão .....	71
Figura 28 - Primeiro texto para exercício de revisão .....	73
Figura 29 - Segundo texto para exercício de revisão .....	74
Figura 30 - Planificação do segundo texto do exercício de revisão .....	76
Figura 31 - Exemplo de um texto produzido por um aluno .....	77
Figura 32 - Reescrita do texto anterior .....	78
Figura 33 - Texto do pré-teste da aluna A .....	84
Figura 34 - Texto do pós-teste da aluna A .....	85
Figura 35 - Texto do pré-teste da aluna B .....	87
Figura 36 - Texto do pós-teste da aluna B .....	88
Figura 37 - Texto do pré-teste da aluna C .....	92
Figura 38 - Texto do pós-teste da aluna C .....	93
Figura 39 - Texto do pré-teste da aluna D .....	94
Figura 40 - Texto do pós-teste da aluna D .....	94
Figura 41 - Texto do pré-teste da aluna E .....	96
Figura 42 - Texto do pós-teste da aluna E .....	97
Figura 43 - Texto do pré-teste da aluna F .....	99
Figura 44 - Texto do pós-teste da aluna F .....	100

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Conectores adverbiais e preposicionais mais usados e respectivos valores (Duarte, 2003: 102-103) .....	15
Quadro 2 - Distribuição dos alunos da turma (sexo e idade) .....	31
Quadro 3 - Habilitações dos pais dos alunos .....	32
Quadro 4 - Segundo instrumento de avaliação de resultados do pré-teste .....	36
Quadro 5 - Resultados do segundo instrumento de avaliação do pré-teste .....	39
Quadro 6 - Problemas identificados por ordem decrescente de casos observados .....	40
Quadro 7 - Resultados do segundo instrumento de avaliação do pós-teste .....	82
Quadro 8 - Problemas identificados por ordem decrescente de casos observados .....	82
Quadro 9 - Frequência de classificações no parâmetro “Estrutura e Coesão” nos dois testes.....	83
Quadro 10 - Comparação de dados entre o pré-teste e o pós-teste, segundo as variáveis do segundo instrumento de avaliação .....	90

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Situação socioprofissional dos pais dos alunos .....	32
Gráfico 2 - Cotações nos três parâmetros de avaliação global do pré-teste .....	37
Gráfico 3 - Cotações nos três parâmetros de avaliação global do pós-teste .....	80

## RESUMO

O presente trabalho descreve as fases de preparação e implementação de um projeto pedagógico numa turma do 11º ano de Literatura Portuguesa da Escola Secundária de Camões, desenvolvido no âmbito da disciplina de Introdução à Prática Profissional IV – Português, do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol.

Ao longo de cinco aulas de noventa minutos, pretendeu-se desenvolver as competências de escrita dos alunos, sobretudo de escrita formal de natureza expositiva-argumentativa, através de uma oficina/estaleiro de escrita (Jolibert, 1988; Jolibert & Sraiki, 2006), desenhada em consonância com os objetivos do programa da disciplina de Literatura Portuguesa e a partir da noção do conceito de escrita como a) um processo complexo que inclui três subprocessos: planificação, textualização e revisão; b) um domínio de estreita relação com a competência linguística e metalinguística do aluno, nomeadamente no que diz respeito à capacidade de pensar a macroestrutura textual (Barbeiro e Pereira, 2007).

A metodologia adotada envolveu a aplicação de um pré-teste de diagnóstico e de um pós-teste de aferição dos efeitos produzidos.

A intervenção didática incidiu maioritariamente nas questões da coesão textual e da estrutura temática e informacional, através de um trabalho para o qual contribuíram várias atividades, assentes na exploração dos seguintes conteúdos: as características principais do texto expositivo-argumentativo; o papel de alguns tipos de marcadores discursivos na construção deste tipo de texto e os diferentes subprocessos envolvidos na escrita.

Após uma análise comparativa entre o pré-teste e o pós-teste, verificou-se uma ligeira alteração nos comportamentos de escrita dos alunos, com especial incidência nos segmentos da introdução e da conclusão, porém manifestam ainda fragilidades na produção de textos expositivo-argumentativos.

Palavras-chave: escrita formal, macrotextualidade, literatura, coesão textual.

## RESUMEN

Este trabajo describe las fases de preparación e implementación de un proyecto pedagógico en una clase de 11° de Literatura Portuguesa da la *Escola Secundária de Camões*, desarrollado en el ámbito de la asignatura de *Introdução à Prática Profissional IV – Português*, del Master en *Ensino de Português e Espanhol*.

A lo largo de cinco clases de noventa minutos, se buscó desarrollar las competencias de escritura de los alumnos, sobre todo de escritura formal de naturaleza expositiva-argumentativa. El *chantier d'écriture* (Jolibert, 1988; Jolibert & Sraiki 2006) que se planteó fue creado de acuerdo con los objetivos del programa de la asignatura de Literatura Portuguesa y partiendo del concepto de escritura como a) un proceso complejo que incluye tres subprocesos: planificación, redacción y revisión; b) un dominio de fuerte relación con la competencia lingüística y metalingüística del alumno, en particular con la capacidad de pensar la macro estructura de un texto (Barbeiro e Pereira, 2007).

En la metodología adoptada constó la aplicación de un test de diagnóstico y de un pos test para evaluar los efectos producidos.

La intervención didáctica incidió sobre todo en cuestiones de cohesión textual y de estructura temática e informacional, a través de actividades con exploración de los siguientes contenidos: las principales características del texto expositivo-argumentativo; el papel de algunos tipos de *marcadores discursivos* en la construcción de ese tipo de texto y los diferentes subprocesos de la escritura.

Los resultados obtenidos, a partir del análisis comparativo entre el pre test y el pos test, demuestran la existencia de una ligera alteración en los comportamientos de escritura de los alumnos, en particular en los segmentos de la introducción y de la conclusión, manifestando todavía fragilidades en la redacción de textos expositivo-argumentativos.

Palabras clave: escritura formal, macrot textualidad, literatura, cohesión textual.

## INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende apresentar a fundamentação, a descrição e os resultados de um projeto pedagógico desenvolvido no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV e aplicado numa turma do 11º ano de Literatura Portuguesa, da Escola Secundária de Camões (Lisboa), ao longo de 5 aulas de 90 minutos.

Este projeto procurou, essencialmente, trabalhar algumas questões relevantes de escrita de texto expositivo-argumentativo, através de uma oficina/estaleiro de escrita (Jolibert, 1988; Jolibert & Sraiki, 2006), desenvolvida a partir da noção do conceito de escrita como a) um processo complexo que inclui três subprocessos: planificação, textualização e revisão; b) um domínio de estreita relação com a competência linguística e metalinguística do aluno, nomeadamente no que diz respeito à capacidade de pensar a macroestrutura textual (Barbeiro e Pereira, 2007).

Os pressupostos didáticos do programa da disciplina de Literatura Portuguesa, os quais, naturalmente, se centram no âmbito da educação literária, e, por associação, da leitura e da escrita, preveem um tempo para a escrita formal sobre a literatura, onde se inclui a escrita analítica (centrada no texto) e a escrita argumentativa (opinião fundamentada sobre aspetos do texto). Os objetivos do programa para a competência da escrita estabelecem, assim, que os alunos sejam capazes de “produzir textos de diferentes tipologias, escrevendo sobre o texto, a partir do texto e com o texto, integrando competência textual e expressão pessoal” (Coelho, Serôdio e Campos, 2001:10).

Deste modo, e uma vez que os alunos manifestavam dificuldades relacionadas, sobretudo, com a macroestrutura textual (constatação feita através da análise de resultados do pré-teste), entendeu-se que seria útil conceptualizar um plano de intervenção didática que incidisse no desenvolvimento das suas competências de escrita formal sobre a Literatura.

Com o objetivo de observar a existência de mudanças de comportamentos de escrita a partir da intervenção didática, foram aplicados um pré-teste e um pós-teste, cujos resultados serão apresentados e analisados no presente trabalho.

Este relatório é composto por cinco capítulos. O **primeiro** dedica-se ao enquadramento teórico das principais questões tratadas neste relatório, nomeadamente macrotextualidade, coesão interfrásica e ensino da escrita. É neste momento que fundamento as opções tomadas na preparação da intervenção didática. O **segundo capítulo** procura dar a conhecer o contexto escolar e a turma onde esta experiência de ensino teve lugar. No **terceiro capítulo**, explicita-se a metodologia adotada, apresentando o pré-teste e respetivos resultados e perspetivas para a intervenção didática que deles advieram. No **capítulo seguinte**, procede-se a uma descrição da intervenção, ou seja, das atividades desenvolvidas e dos materiais criados para o efeito. No **quinto capítulo**, apresenta-se o pós-teste e os resultados apurados, seguidos de uma análise comparativa com o pré-teste. O **último capítulo** destina-se às reflexões finais sobre o trabalho realizado, apontando as suas principais limitações e caminhos futuros para exploração investigativa.

# **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

O objetivo deste capítulo é o de apresentar as concepções teóricas que sustentam as intervenções didáticas do presente projeto.

Em primeiro lugar, aborda-se a questão da complexidade da escrita e as suas principais características. Em seguida, faz-se uma breve incursão pelos modelos de escrita mais relevantes, em particular os de Flower & Hayes (1981) e de Bereiter & Scardamalia (1981), descrevendo os modelos que ambas as equipas de investigação desenvolveram e que, ainda hoje, servem de base para um entendimento mais aprofundado sobre o processo de escrita. A terceira parte centra-se na competência da escrita, mais concretamente na sua dimensão macrotextual e nos mecanismos de coesão interfrásica, seguida, numa quarta parte, de uma breve explanação sobre o ensino da escrita, debruçando-se particularmente sobre o espaço que a escrita ocupa no programa de Literatura Portuguesa, a relação do ensino da escrita com o domínio de estruturas linguísticas específicas e o modelo de estaleiro de escrita de Jolibert (1988) e Jolibert & Sraiki (2006), que serviu de inspiração para as propostas didáticas desenvolvidas. Por último, apresenta-se a fundamentação teórica da planificação das intervenções didáticas.

## **1.1. A complexidade da escrita**

Todos reconhecem a dificuldade de transpor, de forma organizada e coerente, o pensamento para o papel. Efetivamente, este exercício “exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (Barbeiro e Pereira, 2007: 15). Tal complexidade faz com que, ao contrário da oralidade, que se desenvolve de forma intuitiva em ambiente informal, a escrita necessite de uma aprendizagem convencionalizada e regulada pela escola.

Porém, aprender a escrever não é um processo imediato. Exatamente por se tratar de um sistema altamente codificado e complexo, a escrita é uma competência

que se vai, idealmente, aprimorando ao longo de todo o percurso escolar até atingir níveis satisfatórios. Isto é, aliás, altamente desejável numa sociedade cada vez mais exigente, em que os cidadãos sentem constantemente necessidade de resolver operações diárias de complexidade significativa, e para as quais a capacidade de escrita pode concorrer positivamente.

Para além da competência gráfica e ortográfica, de carácter mecânico e automático, a competência de escrita integra uma terceira: a compositiva, ou seja, aquela que permite produzir um texto (Barbeiro, 1999). Esta última é a mais elaborada porque é recursiva, no sentido em que construir um texto significa estar constantemente a tomar decisões sobre diversos aspetos, reconstruindo e reformulando à medida que o texto vai progredindo. A sua automatização torna-se, assim, mais lenta e mais difícil de atingir.

## **1.2. O processo de escrita**

A partir da década de setenta, as abordagens teóricas sobre o fenómeno da escrita deixam de se centrar no produto final (texto construído) para se dedicarem ao processo que envolve todo o ato de escrita. Sob esta nova perspetiva de análise, passou a ser premente conhecer e explicar os mecanismos envolvidos e a forma como os escreventes se comportam quando escrevem, tendo principalmente em vista uma pedagogia da escrita mais adequada e eficaz. É, aliás, neste contexto que começa a surgir uma crescente preocupação com a análise de situações pedagógicas concretas, desencadeando o aparecimento de novas orientações didáticas que privilegiam atividades de aprendizagem e treino dos processos e mecanismos de escrita.

Com a adoção de uma nova metodologia nos trabalhos de investigação, que incluía a observação de sujeitos no momento da construção dos seus textos, os modelos lineares de escrita, que concebem o ato de escrever como uma sucessão de três fases (a pré-escrita, a escrita e a reescrita), começaram a ser postos em causa (Carvalho, 1999: 53). Vários investigadores reconheciam uma maior complexidade no processo de escrita, entendendo que os mecanismos cognitivos dos indivíduos, no momento de construção de um texto, também estavam implicados.

Decorrendo desta nova perspetiva, desenvolveram-se modelos descritivos focados nos processos mentais envolvidos no ato de escrita e na forma como estes se



O **contexto de produção** diz respeito a tudo o que influencia o sujeito na execução da tarefa de escrita, seja a nível externo (contexto extra-textual – tema, objetivos e destinatário) como interno (contexto intra-textual – texto em elaboração), ou seja, prende-se essencialmente com a orientação da tarefa de escrita, mediante os objetivos e as motivações do escrevente. Já o domínio da **memória de longo prazo do redator** refere-se aos conhecimentos prévios que o escrevente possui, e que estão armazenados na sua memória, relativamente ao tema, mas também ao tipo de texto, ao objetivo e ao destinatário, informação essa que deverá ser adequada ao contexto de produção. Por último, no âmbito do processo de escrita, consideram-se três **subprocessos**:

**Planificação** – subprocesso de construção de uma representação ainda abstrata do texto, recorrendo aos conhecimentos e saberes de que o escrevente dispõe e que são necessários para a tarefa da escrita. Este processo resulta de operações de geração de ideias, organização e definição de objetivos. A primeira implica aceder à memória de longo prazo, de modo a obter informações relevantes para a concretização do texto. Esta informação pode apresentar-se mais ou menos organizada e sob a forma de palavras, frases ou representações simbólicas; quanto à organização, esta pressupõe a estruturação dessa informação em categorias, o que obriga à tomada de decisões sobre como hierarquizar e apresentar os conteúdos; por fim, temos a definição de objetivos, que podem ser processuais, ou seja, relacionados com as decisões do escrevente quanto à forma como implementa a tarefa de escrita, ou objetivos de conteúdo, que se prendem com a eficácia da comunicação com o leitor. Segundo Flowers & Hayes (1981), esta fase pode ser transversal a todo o processo de escrita e pode determinar momentos de reformulação dos objetivos traçados ou mesmo a definição de outros.

**Redação** – refere-se “ao processo de transformação de ideias em linguagem visível” (Carvalho, 1999: 64). Esta transformação acontece quando o escrevente é capaz de converter as ideias contidas no plano em linguagem escrita, o que exige a capacidade de solucionar problemas complexos tanto de ordem linguística (sintáticos, semânticos e lexicais) como de ordem organizacional (transmissão linear das ideias).

**Revisão** – neste subprocesso, o sujeito lê o que foi escrito para dar continuidade à redação do texto ou para o avaliar e reformular. Assim, aqueles investigadores distinguem duas operações associadas à revisão - o da avaliação e o da reformulação -

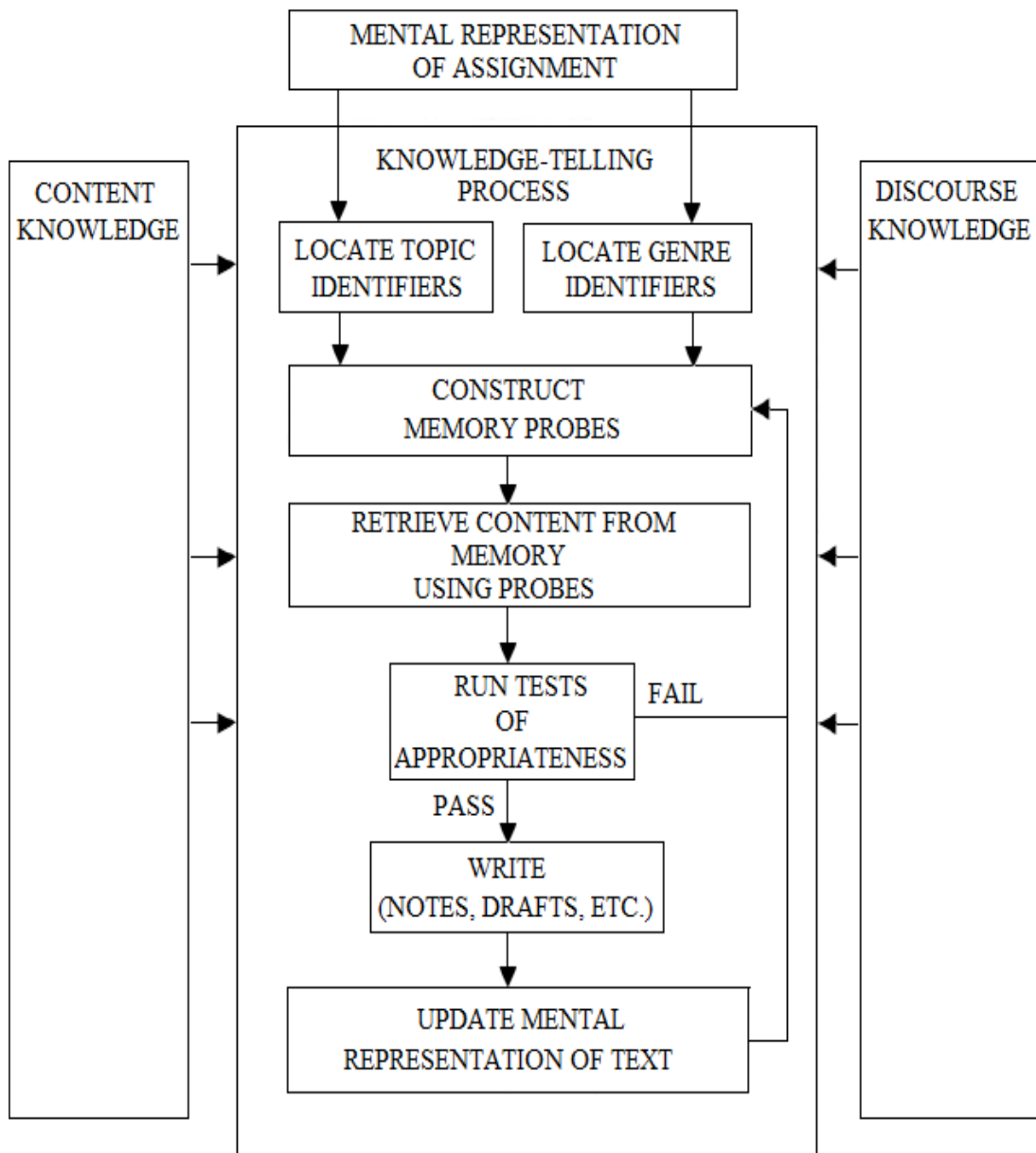
– ativadas conscientemente pelo escrevente, ainda que, por vezes, também de forma inconsciente (Carvalho, 1999: 67).

A atualização deste modelo, feita em 1996 por Hayes, “ofrece una descripción más completa y organizada de la composición, al incorporar componentes relevantes como la memoria de trabajo o la motivación y las emociones” (Cassany, 1999; 59). Destaca-se, neste caso, a reorganização dos processos cognitivos nestas componentes: **Reflexão** (corresponde à planificação - tomada de decisões para a formulação de objetivos, geração e organização de ideias); **Produção textual** (corresponde à redação - construção do texto escrito, através da qual se mobiliza a informação armazenada na memória a longo prazo e seu consequente processamento e estruturação) e **Interpretação textual** (corresponde à revisão - leitura para compreensão e avaliação de textos e da tarefa) (Cassany, 1999).

Estas concepções defendidas por Flower & Hayes apresentam, no entanto, algumas limitações, na medida em que apenas descrevem o processo de produção escrita próprio de indivíduos com as suas capacidades cognitivas já desenvolvidas, não considerando, por isso, as crianças e adolescentes (ou mesmo alguns adultos), cuja capacidade de escrita é ainda limitada.

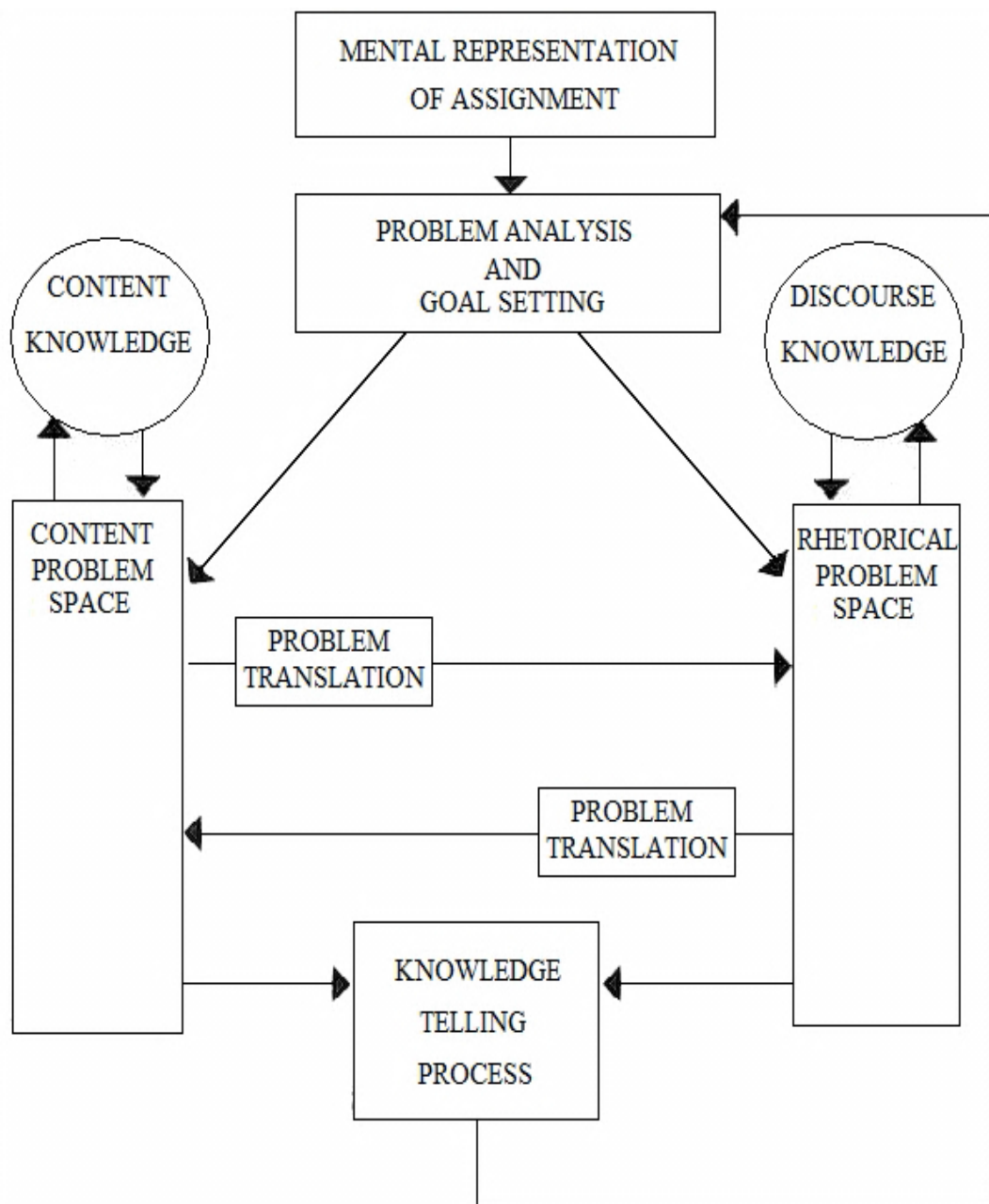
Neste contexto, Bereiter & Scardamalia (1987) retomaram alguns conceitos do modelo de Flower & Hayes e apresentaram dois modelos processuais de escrita distintos, baseados na elaboração do conhecimento: um de **relato de conhecimento** e outro de **transformação de conhecimento**. Distinguem, assim, dois tipos de escreventes: os **proficientes** e os **não proficientes**, sendo que os primeiros operam de acordo com um modelo de **transformação de conhecimento** e os segundos com o modelo de **relato de conhecimento**.

No modelo de relato de conhecimento, representado na figura 2, o escrevente (que se revela não proficiente) reproduz, no seu texto, as informações guardadas na sua memória, sem ter em conta o destinatário, escrevendo à medida que os pensamentos lhe surgem de forma sequencial. Estes escreventes apresentam planificações menos elaboradas e não mostram capacidade de reorganizar os conteúdos, exibindo pouco domínio do subprocesso de revisão.



**Figura 2 - Modelo de relato do conhecimento (*knowledge-telling*) (Bereiter & Scardamalia, 1987)**

Pelo contrário, no modelo de transformação de conhecimento, tal como a figura 3 exemplifica, o texto é construído ajustando as decisões à situação de comunicação, ou seja, considerando a motivação e a intenção da tarefa de escrita. Este comportamento de escrita é próprio de um escrevente experiente com capacidade para aplicar processos avançados de escrita.



**Figura 3 - Modelo de transformação do conhecimento (*knowledge-transforming*) (Bereiter & Scardamalia, 1987)**

Estes dois modelos, embora distintos, podem, no entanto, complementar-se, uma vez que todo o escrevente pode superar o nível de relato de conhecimento e alcançar o de transformação do conhecimento, tornando-se, assim, proficiente. Porém, isto só será possível, segundo Bereiter & Scardamalia, através do desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. Para este desenvolvimento acontecer, será provavelmente

necessário que os escreventes se confrontem com situações de escrita progressivamente mais exigentes.

Em suma, embora os dois tipos de modelos descritos representem, ainda hoje, importantes contributos para um entendimento mais aprofundado sobre o processo de escrita, podemos assumir que o modelo de Bereiter & Scardamalia é o mais completo por considerar a existência de dois tipos de escreventes (proficientes e não proficientes) e a possibilidade de progressão na aprendizagem da escrita. Esta nova perspectiva foi fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia de escrita que privilegiasse, em contexto de sala de aula, atividades focadas na aquisição de estratégias de escrita mais complexas.

Para finalizar este capítulo, é conveniente acrescentar que a linha de orientação didática do projeto em causa reflete os fundamentos teóricos subjacentes aos modelos processuais de escrita de Flower & Hayes (1981) e de Bereiter & Scardamalia (1987), embora com maior incidência no segundo, na medida em que as intervenções foram concretizadas através da seguinte metodologia:

a) consciencialização dos alunos sobre a importância de todos os subprocessos envolvidos na tarefa de escrita;

b) treino, em contexto de aula, das operações que compõem cada um dos subprocessos, numa lógica de transformação do conhecimento, fazendo os alunos refletir sobre os objetivos da tarefa, as variáveis da situação de comunicação, os procedimentos a utilizar e o conhecimento necessário a expressar.

### **1.3. A competência da escrita: dimensão macrotextual**

#### **1.3.1. Conceito de “texto”**

A partir da década de 70, assistiu-se a uma importante mudança nas Ciências da Linguagem, que passou a assumir o texto, a par da frase, também como objeto de estudo, reconhecendo deste modo a relevância do estudo da língua no seu uso efetivo, isto é, do ponto de vista textual e discursivo (Lopes, 2005).

De facto, no uso da língua, seja em modo oral ou escrito, os falantes não utilizam frases ou palavras isoladas, desconexas entre si ou sem relação com um contexto situacional. O ato de comunicar implica que a linguagem se manifeste sempre sob a forma de “texto” (Duarte, 2003). Contudo, um texto não pode ser encarado,

apenas, como uma mera sequência de frases, pois a sua essência vive de uma unidade global que o sustenta como um produto dotado de sentido e coesão. Tal como Duarte preconiza, trata-se de “produtos coesos internamente e coerentes com o mundo, relativamente ao qual devem ser interpretados” (Duarte, 2003: 87). Dito de outro modo, e de acordo com Fonseca (1992: 236), o texto abrange um conjunto de propriedades que o caracterizam como uma “macroestrutura semântica funcionando globalmente numa situação de comunicação, propriedades que perfazem a *coerência-coesão* do texto ao nível microestrutural (ou local, ou de superfície) e ao nível macroestrutural (ou global, ou profundo)”. Significa isto que dominar a competência textual é equivalente a dominar uma competência de dimensão global que transcende o nível da frase ou mesmo de uma sequência de frases corretamente interligadas. Esta competência exige que o escrevente tenha a capacidade de “passar da globalidade de sentido à *linearidade* da sequência discursiva” e que, “sob a linearidade, a globalidade persista” (Fonseca, 1992: 236-237).

Ainda nesta ótica, e para complementar, é relevante frisar o aspeto contextual. De acordo com Fonseca (1992: 233), “o texto surge como uma unidade global, como um todo, marcado por uma relevância contextual global, pois dá expressão a uma intenção comunicativa unitária”.

Sob este prisma, podemos dizer que o contexto social e o contexto linguístico surgem também como fatores determinantes no momento de produção textual, definindo particularidades próprias que distinguem um texto de outro e que o tornam interpretável. Detalhando melhor esta ideia, apoiamo-nos na perspetiva psicossociológica apresentada por Bronckart (1993, apud Silva, 2005:28), que defende o seguinte: “a actividade linguística desenrola-se em zonas de cooperação social, determinadas pelos interlocutores, pelos objectivos que os movem e pelo lugar social em que decorre. O produto das acções linguísticas, definíveis em termos psicológicos, é o texto”. Por outras palavras, o texto é, segundo este autor, encarado como uma ação linguística desencadeada por um agente que a produz consoante uma intencionalidade e um conjunto de características próprias da língua que usa (fonética, léxico e sintaxe específicas). Percebe-se, deste modo, que um texto não é apenas um produto linguístico e a sua análise implica um trabalho concertado que tenha em conta o domínio comunicacional. Segundo Lopes e Carapinha (2013:16), “o texto passa a apresentar-se como uma entidade extremamente rica e analisável a partir de uma multiplicidade de enfoques: por um lado, uma entidade de natureza

sociocomunicativa, indissociável do seu sentido de coerência, (...), por outro, sem que esta dicotomia reflita necessariamente uma compartimentação de perspectivas, uma entidade estruturada, da qual podemos apreender as características linguísticas.”.

De acordo com esta linha de raciocínio, chegamos à conclusão de que existem outras dimensões a serem consideradas no processo de produção/recepção de um texto, para além da dimensão linguística, que são igualmente imprescindíveis na configuração desse texto. (Lopes e Carapinha, 2013: 29).

Mas a que parâmetros um texto deve obedecer para ser considerado um todo significativo, dotado de “textualidade”? Duarte (2003: 87-88) destaca cinco propriedades: **aceitabilidade** (atitude do leitor perante um texto, que permite decifrá-lo como uma unidade de sentido); **situacionalidade** (pressupõe que os participantes na situação de comunicação estão implicados num contexto específico que se reflete no próprio texto – quando tal acontece, o texto é designado como um texto “adequado”); **intertextualidade** (relação de um texto com outros textos pertencentes a uma memória individual ou coletiva); **informatividade** (corresponde ao grau de “novidade” de um texto, ou seja, quanto mais inesperado mais informativo é); e a **conetividade** (é observável quando a relação semântica entre ocorrências textuais é interdependente). Pode distinguir-se **conetividade conceptual** (coerência) – a interdependência semântica advém do conhecimento do mundo que os sujeitos comunicativos partilham - e **conetividade sequencial** (coesão) – a interdependência semântica decorre de processos linguísticos de sequencialização. Embora reconhecendo a sua indissociabilidade, outros autores fazem igualmente questão de diferenciar os conceitos de coerência e coesão, como é o caso de Beaugrande (1979), que associa a coesão à “componente formal dos textos”, isto é, aos elementos linguísticos que compõem o texto (Lopes e Carapinha, 2013: 31), enquanto a coerência se baseia em mecanismos de natureza informacional.

O presente projeto de intervenção didática incidiu sobretudo na propriedade de conectividade sequencial dos textos, ou coesão, especificamente num tipo de coesão gramatical: a coesão interfrásica.

### 1.3.2. A coesão interfrásica

Para Duarte (2003: 89), os mecanismos de coesão textual dizem respeito a “todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” e podem ser divididos em dois grupos: a coesão gramatical e a coesão lexical. Fazem parte do grupo da coesão gramatical: a coesão frásica, a interfrásica, a temporal e a referencial e o paralelismo estrutural. Será à coesão interfrásica que dedicaremos as próximas linhas, pelo facto de ter sido objeto do trabalho didático desenvolvido no projeto aqui exposto.

A coesão interfrásica é uma propriedade do texto que é “assegurada por processos de sequencialização que exprimem vários tipos de interdependência semântica das frases que ocorrem na superfície textual” (Duarte, 2003: 89). Esta sequencialização ou conexão das frases pode ser feita através de um processo de parataxe (que significa “colocar ao lado de”) ou de um processo de hipotaxe (“colocar sob”), sustentados pela utilização de elementos linguísticos que garantem uma interdependência semântica entre as frases. É nestes elementos que a coesão interfrásica se suporta, na medida em que neles está implícito um determinado valor conetivo. Neles se inserem as conjunções, outras expressões, na sua maioria adverbiais ou preposicionais, e elementos prosódicos de entoação e pausa.

Resultando dos processos de parataxe e hipotaxe associados à coesão interfrásica, podem ocorrer conexões coordenativas (que originam frases compostas), conexões em que um dos constituintes ocorre, na frase, em situação parentética, conexões subordinativas e conexões entre seqüências de frases, resultando em segmentos textuais superiores, nomeadamente os parágrafos (Duarte, 2003: 94). Neste trabalho, centraremos a nossa atenção apenas num tipo de conexão paratática: aquelas de que resultam segmentos textuais superiores à frase.

Tal como referido anteriormente, a coesão interfrásica exprime-se através de elementos linguísticos que se denominam, normalmente, conetores ou marcadores discursivos. Consideramos conveniente referir que existe na literatura alguma indefinição quanto à denominação destes recursos linguísticos. O Dicionário Terminológico (DT), por exemplo, utiliza a expressão *marcadores discursivos* para designar uma classe abrangente, da qual fazem parte os conetores:

*“Unidades linguísticas invariáveis, com alto grau de gramaticalização, que não desempenham uma função sintáctica no âmbito da frase, nem contribuem para o sentido proposicional do discurso, mas que têm uma função relevante na produção dos actos pragmático-discursivos, estabelecendo conexões entre os enunciados, organizando-os em blocos, indicando o seu sentido argumentativo, introduzindo novos temas, mantendo e orientando o contacto do locutor com o interlocutor. Os marcadores discursivos podem subdividir-se em estruturadores da informação, sobretudo com a função de ordenação (“em primeiro lugar”, “por outro lado”, “por último”, etc.), de conectores (v.), de reformuladores, sobretudo com a função de explicação e de rectificação (“ou seja”, “por outras palavras”, “dizendo melhor”, “ou antes”, etc.), operadores discursivos, sobretudo com a função de reforço argumentativo e de concretização (“de facto”, “na realidade”, “por exemplo”, “mais concretamente”, etc.) e marcadores conversacionais ou fáticos (“ouve”, “olha”, “presta atenção”, “homem”, etc.)”*

#### **Definição de marcadores discursivos do DT**

Os conectores são definidos como uma *“uma classe de marcadores discursivos, que ligam um enunciado a outro enunciado ou uma sequência de enunciados a outra sequência, estabelecendo uma relação semântica e pragmática entre os membros da cadeia discursiva, tanto na sua realização oral como na sua realização escrita. Morfologicamente, são unidades linguísticas invariáveis, pertencem a heterogéneas categorias gramaticais – como interjeições, advérbios ou conjunções – , têm a mesma distribuição da classe de palavras a que pertencem e contribuem de modo relevante para a coerência textual, orientando o receptor na interpretação dos enunciados, na construção das inferências, no desenvolvimento dos argumentos e dos contra-argumentos”*.

#### **Definição de conectores do DT**

No entanto, estas duas definições são omissas quanto à enumeração e exemplificação da classe dos conectores, o que implicou recorrer a uma segunda fonte que nos fornecesse essa informação. Duarte (2003: 87-123) utiliza a expressão *conectores* para designar os elementos linguísticos responsáveis pelas conexões entre enunciados, apresentando um quadro com conectores adverbiais e preposicionais e respetivos valores, assim como exemplos concretos para cada tipologia. Faz ainda

referência à existência de expressões adjetivais e frases não finitas com valor conetivo que podem ser também usadas como conectores.

Assim, segundo Duarte (2003: 104-105), as conexões paratáticas de que resultam segmentos textuais superiores à frase podem exprimir valores de listagem (enumerativa ou aditiva), confirmação, síntese, explicitação-particularização, sequência temporal, inferência e ainda de contraste (quadro 1).

<b>Tipos de Conexão</b>	<b>Conectores adverbiais e preposicionais</b>	
Listagem	Enumerativa	depois; finalmente; seguidamente; em primeiro lugar; em segundo lugar,...; em seguida; por um lado,..., por outro lado; por fim
	Aditiva	adicionalmente; ainda; além disso; igualmente; também, de novo; do mesmo modo; pela mesma razão
Síntese	assim; em conclusão; em resumo; em síntese; em suma	
Explicitação – particularização	especificamente, nomeadamente; isto é; ou seja; quer dizer; por exemplo; em particular	
Sequência temporal	antes; durante; então; entretanto; depois; em seguida	
Inferência	assim; conseqüentemente; daí; então; logo; pois; deste modo; em consequência; portanto; por conseqüente; por esta razão; por isso	
Contraste	substitutivo	mais correctamente; mais precisamente; ou melhor; por outras palavras
	antitético	contrariamente; já; ora; agora; em vez de; pelo contrário; por oposição
	concessivo	ainda assim; mesmo assim; apesar de; contudo; no entanto

**Quadro 1 - Conectores adverbiais e preposicionais mais usados e respetivos valores**

(Duarte, 2003: 104-105)

Quanto às expressões adjetivais e frases não finitas apresenta, como exemplo, as de valor enumerativo como *primeiro, segundo, a seguir, continuando, para começar, para terminar* e as de valor de síntese, como *concluindo, recapitulando, resumindo, ou sintetizando*.

Independentemente do termo usado<sup>1</sup>, a verdade é que parece existir um consenso quanto à função que estes recursos linguísticos desempenham: não só interligar duas orações no interior de uma frase complexa, como também conetar períodos e parágrafos. É, pois, através deles que os nexos de sentido resultantes da junção de orações ou períodos ganham forma.

No que diz respeito à aplicação concreta destes recursos, podemos dar como exemplo a pertinência dos marcadores com função de ordenação da informação na articulação dos vários segmentos textuais que compõem um texto, porque indicam de forma clara a progressão temática, contribuindo, conseqüentemente, para uma organização textual bem conseguida. Lopes e Carapinha (2013) apresentam exemplos claros de como a presença de marcadores pode evitar ambigüidades na interpretação de uma mensagem. É o caso dos enunciados: *O Pedro é alentejano. É muito reservado*. A ausência de um elemento conetivo entre os dois pode originar várias interpretações como, por exemplo, o facto de o Pedro ser reservado por ser alentejano (relação de causalidade) ou simplesmente que *reservado* e *alentejano* são duas verdades que caracterizam o Pedro (relação de adição). Apenas a explicitação dos marcadores “por isso” e “e” pode clarificar e restringir a interpretação.

Podemos concluir que estes elementos desempenham um papel crucial na economia de um texto. A sua presença dita uma maior clareza na explicitação das relações entre os vários segmentos textuais, tornando a interpretação de sentidos mais fácil e menos ambígua para o leitor. Para além disso, “ao codificarem informação sobre como processar os diferentes enunciados que se sucedem na linearidade textual, os conetores funcionam como guias do processo interpretativo, facilitando a construção (da representação mental) da estrutura do texto” (Lopes, 2005: 3-4). Este aspeto leva-nos ao conceito de macroestrutura textual que abordaremos de seguida.

---

<sup>1</sup> Para este trabalho, optou-se pelo termo *marcador discursivo* conforme a definição do DT.

### 1.3.3. A macroestrutura textual

Como já vimos anteriormente, ao escrever um texto, o sujeito deve ter em conta uma série de exigências que incluem: explicitar o conteúdo (de forma a que o leitor acesse facilmente ao conhecimento) e articular linguisticamente o texto, uma vez que ele não representa “uma mera adição de frases ou proposições autónomas, que apenas fosse necessário juntar, mas constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica” (Barbeiro e Pereira, 2007). Torna-se, assim, fundamental a aprendizagem da competência compositiva mas a nível global, tal como a definem Barbeiro e Pereira (2007), ou seja, reportando ao nível “correspondente à organização das grandes unidades do texto (macroestrutura)”.

Coutinho (2011), apoiando-se nos estudos de Van Dijk (1978-1983) e de Adam, esclarece a noção de macroestrutura textual: “Se podemos assumir que a noção de macroestrutura textual dá conta de fenómenos de organização global, importa, no entanto, distinguir três aceções distintas, nem sempre claramente diferenciadas na bibliografia disponível. Assim, nos termos propostos por Van Dijk (1980; 1978-1983), ficam em causa: *macroestruturas semânticas (ou temáticas)*, entendidas como estruturas globais de ordem semântica, relativamente ao conteúdo da informação; *macroestruturas pragmáticas* que dizem respeito à organização de atos de fala e *macroestruturas formais (ou superestruturas)*, compreendidas como estruturas globais de natureza esquemática, relativas às formas dos textos.” (Coutinho, 2011: 190).

Quanto a esta última, a de *superestrutura*, a autora refere que Van Dijk a define como uma estrutura global dotada de uma certa convencionalidade e, por isso, relacionada com as características próprias de cada tipo de texto.

Jean-Michel Adam (1987, 1992) reformula o conceito de *superestrutura*, adotando a designação de “plano de texto”. Adam associa o plano de texto à macroestrutura semântica, uma vez que “ela permite dar conta do plano de um texto, recuperando e/ou evidenciando a sucessão de blocos com temáticas diferenciadas através de reformulações, que podem ir da paráfrase ou resumo, ao subtítulo ou ao título” (Coutinho, 2011: 198). Segundo a investigadora, este exercício de interpretação, que permite identificar blocos temáticos, revela que estes foram previamente previstos e organizados pelo autor do texto. No entanto, em alguns tipos de texto, os respetivos planos não se deixam apenas captar através de resumos de

conteúdo temático, concorrendo outros aspectos para a elaboração de sentido como “mecanismos inferenciais, presença de unidades de natureza diversa e, sobretudo, a inter-relação entre estes elementos (linguísticos e não linguísticos, implícitos e não implícitos)” (Coutinho, 2011: 196). Assim, o plano de texto pode ser analisado mediante: a) a identificação de segmentos que o constituem; b) aspetos relacionados com a ordem e a relação entre esses mesmos segmentos; c) um levantamento dos recursos linguísticos e não linguísticos que são distribuídos ao longo do texto. Através deste raciocínio, Adam vinca a sua posição na defesa do papel do plano de texto “como factor obrigatório e unificador na organização global dos textos” (Coutinho, 2011: 197).

O investigador estabelece ainda uma distinção entre planos fixos (ou convencionais) e planos ocasionais - os primeiros definidos pelo género e os segundos relacionados com textos singulares, – o que explica que existam planos mais transparentes que outros e, por isso, mais facilmente reconhecíveis. Estes obedecem a fatores de convenção e recorrência, como sendo os planos fixos, através da ocorrência de conetores, organizadores textuais e mecanismos de segmentação, o que permite estabelecer modelos mentais mais ou menos universais para cada tipo textual.

No entanto, segundo o mesmo autor, é mais fácil apreender as regularidades específicas de um texto (de salientar que o autor distingue seis protótipos diferentes: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo, injuntivo-instrucional e dialogal) a um nível mais elementar, ou seja, através de fragmentos textuais, do que “captar” o tipo de texto no seu todo. A esses fragmentos, Adam dá o nome de *sequências textuais*. Na sua globalidade, o texto enquadra-se num determinado protótipo textual em função da presença maioritária de sequências dessa mesma tipologia ou daquela que mais sobressai na orientação de todo o texto (Lopes e Carapinha, 2013: 25).

Transpondo estas conceções para o campo da pedagogia da escrita, chegamos à noção de *escrita funcional*, referida por Amor (1993), que se insere no âmbito da *escrita orientada por modelos*. Este tipo de escrita obedece a uma estrutura textual regulada segundo uma especificidade discursiva (os tais planos fixos que atrás mencionamos) e, por isso, menos variável (Pires, 2002: 79). A aprendizagem, em contexto escolar, das normas que regem tais estruturas textuais insere-se na necessidade, já assumida pela escola, de proximidade do espaço pedagógico relativamente aos vários domínios do uso da língua, os quais correspondem a uma pluralidade de discursos que o aluno deve conhecer e dominar: “o desenvolvimento da

competência textual processa-se em ligação com os diferentes géneros de texto” (Barbeiro, 2006: 153). Neste contexto, a escola deve proporcionar ao aluno o contacto com diferentes géneros textuais, levando-o a produzir textos diversificados que revelem capacidades discursivas mais conscientes e elaboradas, adaptadas a várias situações de comunicação.

Dos textos produzidos pelos alunos em contexto escolar, alguns correspondem aos diferentes géneros textuais pertencentes à categoria dos *textos académicos*: “Por texto académico cabe entender (...) los escritos que producen los estudiantes durante su etapa de formación en la escuela, el instituto o la universidad (exámenes, los apuntes, los esquemas o los resúmenes que sirven para estudiar)” (Montolío, 2002:39), sendo que uns têm a função de adquirir conhecimentos (por exemplo, apontamentos) e outros a função de demonstrar conhecimentos a um destinatário externo, como sendo os textos produzidos em situação de exame. Segundo a mesma autora, a construção dos textos académicos deve estruturar-se sobretudo em torno das sequências textuais do tipo expositivo e argumentativo, compostas por parágrafos expositivos, enumerativos, argumentativos e delimitadores do texto (introdução e conclusão).

Concluindo, podemos então afirmar que a macroestrutura de um texto é globalmente condicionada pelo esquema de um determinado género textual, sendo o texto composto por uma sucessão de segmentos textuais específicos, articulados por processos linguísticos, processos esses que incluem os mecanismos de coesão interfrásica explorados no capítulo anterior. Do ponto de vista didático, é fundamental privilegiar-se o trabalho sobre a macroestrutura textual, incluindo esquemas macroestruturais específicos de determinados géneros textuais, de forma a preparar o aluno para vários contextos de escrita formal, incluindo a escrita de textos expositivo-argumentativos dos quais fazem parte alguns géneros de *texto académico*. Este foi o objeto de trabalho da oficina de escrita desenvolvida.

## **1.4. O ensino da escrita**

### **1.4.1. A escrita no programa de Literatura Portuguesa**

O Programa de Literatura Portuguesa em vigor (homologado em 2001) assume uma posição clara quanto à integração de diferentes perspetivas curriculares sobre a literatura, reconhecendo-a como “meio de aprofundamento de práticas diversificadas de leitura e de escrita e, por extensão, de configuração de um pensamento crítico e

criativo” (Coelho, Serôdio e Campos, 2001: 4). Como tal, considera a inclusão de espaços letivos próprios para a escrita nas práticas metodológicas da disciplina. (*idem*: 5).

É dentro desta visão global e integradora de saberes que, nos objetivos propostos, se prevê que o aluno seja capaz de “produzir textos de diferentes tipologias, escrevendo sobre o texto, a partir do texto e com o texto, integrando competência textual e expressão pessoal” (*idem*: 10).

Deste modo, o tempo de escrita, definido pelo programa, está dividido entre Escrita sobre a Literatura e Escrita com a Literatura. Dentro da primeira, existe ainda uma distinção entre escrita *informal* “escrita sobre os textos como processo auxiliar de pensamento e escrita para monitorizar, gravar e partilhar o pensamento com os outros” (*idem*: 34) e escrita *formal* “escrita impressionista de reacção subjectiva ao texto; escrita analítica centrada no texto e escrita argumentativa de manifestação de uma opinião fundamentada sobre aspectos do texto” (*idem*: 34). As orientações pedagógicas do programa da disciplina coadunam-se, assim, com uma perspectiva do ensino da literatura, por muitos defendida, que promove a conjugação da leitura de textos literários com a prática da língua, considerando também o treino da escrita formal, de natureza analítica e argumentativa, uma atividade a desenvolver na aula.

De facto, a discussão sobre a relação entre língua e literatura no campo didático parece ter evoluído para a aceitação geral da existência de uma implicação mútua: “A uma relação predominantemente distante e estática substitui-se uma outra mais próxima e dinâmica” (Fonseca, 2000: 39). Nesta relação, não só englobante como também recíproca, o texto literário é assumido como matéria para o estudo da língua, na medida em que constitui “um meio privilegiado de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento porque proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos” (Fonseca, 2000: 40), contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da competência linguística do aluno. A competência linguística favorece, por sua vez, a competência literária tanto no modo de receção/interpretação como de produção textual.

Em consonância com os pressupostos supramencionados, o projeto didático desenvolvido incidiu sobre um trabalho prático de escrita sobre a literatura, mais especificamente de escrita formal de natureza expositivo-argumentativa.

### **1.4.2. Escrita e domínio de estruturas linguísticas específicas**

Dentro das investigações na área da Didática das Línguas, têm surgido vários estudos que comprovam que a consciência linguística intervém positivamente no desenvolvimento da competência de uso da língua (oral e escrito). De acordo com Duarte (2008: 10), “o conhecimento explícito da língua é pré-condição de sucesso na aprendizagem da leitura e na aprendizagem da escrita”, favorecendo indiretamente o sucesso escolar. Isto significa que, para atingir um nível elevado de desempenho na escrita ou na leitura, é necessário que o aluno tenha conhecimentos aprofundados da língua, alcançáveis apenas mediante uma aprendizagem formal e progressiva do seu funcionamento. Se é verdade que uma criança, quando inicia o seu percurso escolar, já conhece intuitivamente as regras básicas da gramática da sua língua, o domínio de estruturas mais complexas e específicas, como é por exemplo requerido na escrita, apenas se desenvolve através de um processo de aprendizagem do funcionamento explícito dessas formas linguísticas, com vista ao aperfeiçoamento e diversificação dos usos da língua (*idem*: 12).

No que toca, em particular, à competência da escrita, vários são os trabalhos de investigação que se debruçam sobre o papel determinante que um trabalho específico de desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento metalinguístico, através, por exemplo, de laboratórios gramaticais ou atividades de exploração e análise de modelos de texto, pode desempenhar na qualificação da produção escrita dos alunos.

Costa (2014), por exemplo, concluiu que a aplicação de uma oficina gramatical sobre as orações relativas com antecedente foi eficaz na produção de texto descritivo, uma vez que este envolve e mobiliza estruturas linguísticas que implicam aquele recurso: “O programa de unidade didática que se implementou numa turma de décimo ano (...) centrou-se precisamente na articulação entre as tarefas da escrita de descrição, com especial ênfase dada ao retrato e ao autorretrato, com atividades sobre algumas dessas estruturas fundamentais para a construção deste tipo de texto. O balanço dos resultados entre os dois momentos de avaliação, o pré-teste e o pós-teste, veio comprovar uma franca evolução e melhoria dos resultados na turma onde se deu a intervenção pedagógica”(*idem*: 113).

Na mesma linha de investigação didática, destacamos igualmente um estudo desenvolvido por Costa (2009), o qual pretendeu correlacionar o “conhecimento

explícito sobre o modo como funcionam conectores discursivos pertencentes a diferentes classes de palavras” (*idem*:1) e o desenvolvimento de competências comunicativas. O estudo centrou-se, especificamente, nos comportamentos distintos de diferentes tipos de conectores de valor contrastivo (adversativo), nomeadamente conjunções e advérbios conetivos, e na chamada de atenção para a importância de um ensino voltado para a consciencialização, sistematizada e explícita, dessa diferenciação como fator de progressão do nível de escrita dos alunos.

Por último, um estudo levado a cabo por Rodrigues e Silvano (2009) foi desenvolvido mediante objetivos semelhantes aos anteriores, chegando às seguintes conclusões: “a sequência didática que integrava uma componente de laboratório gramatical sobre elementos e estruturas linguísticas, dos domínios das classes de palavras, léxico, semântica e sintaxe, em articulação com a análise e produção de textos de apreciação crítica, permitiu uma melhoria significativa das produções escritas dos alunos.” (Rodrigues e Silvano, 2009: 449).

Parecem, assim, evidentes as implicações positivas de um trabalho de reflexão sobre a língua, em contexto de sala de aula, no desenvolvimento da competência de escrita, pressuposto que não foi ignorado no momento de conceptualização do plano de intervenção didática que se apresenta, embora com contornos distintos. Tendo em conta o contexto específico em que foi implementado (turma de Literatura Portuguesa), houve a preocupação de adequar os objetivos propostos ao programa orientador da disciplina. Assim, de acordo com a modalidade de escrita selecionada, escrita *sobre o texto (formal)*, o projeto desenvolvido procurou trabalhar, neste âmbito, o tipo textual selecionado (expositivo-argumentativo) em relação com a competência linguística do aluno, particularmente com a competência compositiva mobilizada a nível global, ou seja, “o nível correspondente à organização das grandes unidades do texto (macro-estrutura)” (Barbeiro e Pereira, 2007: 16). No que diz respeito a estruturas linguísticas específicas, considerou-se, assim, relevante abordar conteúdos em torno dos mecanismos de coesão interfrásica, sobretudo os recursos de conexão de que resultam segmentos textuais superiores à frase, tendo sido selecionados os seguintes tipos de marcadores discursivos: com função de ordenação, reformulação e concretização e de valor explicativo, conclusivo e de síntese. Estes conteúdos foram trabalhados em articulação com outros que serão apresentados e descritos posteriormente.

### 1.4.3. Estaleiro de escrita de Jolibert

Jolibert (1988) e Jolibert & Sraiki (2006) defendem que a pedagogia da escrita deve seguir o seguinte pressuposto: escrever é produzir vários tipos de texto em função de necessidades reais específicas. Esta conceção do ensino da escrita dá, desta forma, prioridade à prática da atividade em contexto de sala de aula, confrontando os alunos com situações de comunicação e destinatários reais, de modo a tomarem consciência da utilidade de escrever um texto e da importância de o adaptar ao contexto, seleccionando o registo e os elementos da língua adequados. Reconhecendo a escrita como um trabalho de grande complexidade, as autoras consideram imprescindível a aprendizagem e treino dos subprocessos da planificação, textualização e revisão, à luz de um projeto didático que prevê diversas etapas, tal como se pode verificar na figura 4.

1	Para as crianças: Projecto de classe – Projecto de escrita – Projecto de estaleiro.		
	Para o professor: Preparação minuciosa do estaleiro com ajuda da trama.		
2	Captar os <i>parâmetros da situação de produção</i> . (Diálogo – grupo-turma ou pequeno grupo – ou preparação de algumas notas escritas).		
3	Primeira tentativa individual. *		
4	Destacar as <i>características globais do tipo de texto</i> trabalhado mediante confrontações: - entre os primeiros esboços da turma (e a sua análise pelo professor); - com os escritos sociais do mesmo tipo. * • Utensílios de formalização da <i>superestrutura</i> (silhueta – esquema tipológico – etiquetas). • Escolha da enunciação.		
5	Re-escrita(s) parciais ou globais	Actividade de <i>sistematização linguística</i> (gramática de texto, gramática da frase, léxico, morfologia, eventualmente ortografia). - Utensílios de recapitulação.	6
7	Produção individual final: - maqueta; - aperfeiçoamento, e envio ao(s) destinatário(s).		
8	<i>Avaliação</i> • Pragmática: - dos colegas; - das reacções do destinatário.	• Sistemática: - auto-avaliação, por cada aluno; - do professor para cada aluno, para o conjunto da turma.	
Situções de reinvestimento, transferência, complexificação. Trabalho com novas variáveis, elaboração de novos instrumentos.			

\*A ordem destas fases pode variar segundo o tipo de texto considerado, o percurso de cada turma ou o trabalho anterior.

Figura 4 - Quadro esquemático do estaleiro de escrita de Jolibert (Trad. Amor, 1993)

A primeira etapa consiste na tomada de consciência, por parte dos alunos, dos critérios que definem a produção, ou seja, o contexto, o destinatário e a finalidade com que escrevem. Em seguida, em grupo, procedem à recolha de todas as informações que pretendem incluir nos seus textos. Posteriormente, podem iniciar as suas primeiras produções escritas, baseando-se nas informações que recolheram, ou tomar contacto com textos-modelo para apreensão das características globais de determinado tipo de texto. O professor promove esse confronto com textos reais (documentos autênticos) através de materiais didáticos que facilitem o processo de reconhecimento das características do texto a produzir e dos mecanismos subjacentes à produção daqueles textos. Por fim, a última etapa prevê a revisão e a reescrita dos textos, encaradas como tarefas de aperfeiçoamento e que se articulam com momentos de sistematização linguística.

Atendendo a esta proposta didática apresentada por Jolibert considerou-se pertinente ajustá-la à proposta aqui defendida, tendo sido desenvolvida uma oficina de escrita que contemplasse algumas das etapas mencionadas, de acordo com o contexto da turma e o nível dos alunos, nomeadamente:

- 1) Confronto com textos-modelo do tipo expositivo-argumentativo do género a trabalhar para observação das suas regularidades linguísticas e apreensão das suas características específicas, através de exercícios práticos de análise e reflexão.
- 2) Mobilização / Recolha de informações, em grupo, sobre o tema a desenvolver na produção escrita.
- 3) Produção textual.
- 4) Revisão e reescrita dos textos produzidos, com vista ao seu aperfeiçoamento, utilizando meios de autoavaliação e coavaliação.

## **1.5. Fundamentação da planificação das intervenções didáticas**

O plano de intervenção didática, implementado na Escola Secundária de Camões, mais concretamente, numa turma do 11º ano de Literatura Portuguesa, pretendeu trabalhar essencialmente sobre o plano macroestrutural de textos

expositivo-argumentativos, através da operacionalização de uma oficina de escrita ao longo de cinco aulas de noventa minutos.

Um dos motivos para a escolha deste plano está relacionado com a convicção de que trabalhar o domínio da escrita, em aula, contribui efetivamente para o desenvolvimento de uma competência fundamental no crescimento intelectual do aluno, futuro cidadão a quem será exigido um nível de literacia elevado que lhe permita satisfazer necessidades comunicativas, subordinadas a diferentes objetivos. Assim, numa fase de diagnóstico, observação e aproximação à turma, pretendeu-se conhecer qual o nível de escrita dos alunos e quais as suas maiores dificuldades, ponto de partida para a conceptualização de toda a intervenção didática.

Na verdade, a escrita esteve durante muito tempo ausente do espaço didático, devido, em grande parte, a algumas crenças instaladas como, por exemplo, a de que a capacidade de escrever estava associada a um dom inato reservado apenas a alguns ou a de que escrever bem dependia apenas da prática da leitura. Estes mitos começaram a desmoronar-se, sobretudo, a partir da década de 90 com o surgimento de várias investigações sobre a escrita que têm provado o contrário (Pereira, 2002: 47).

O apelo de Fonseca (1992) para a “urgência de uma pedagogia de escrita” representou uma expressão firme de preocupação nesta matéria, abrindo espaço para uma reflexão profunda sobre a importância de uma alteração de metodologias e práticas pedagógicas no sentido de um efetivo ensino da escrita em aula que fosse sistemático, programado e orientado “para o objectivo da aquisição e consolidação da capacidade de uso escrito da língua” (Fonseca, 1992: 226).

Os atuais programas curriculares da disciplina de Português, desde o ensino básico ao secundário, refletem de forma notória esta conceção do ensino da escrita defendida por Fonseca, reconhecendo-a como uma atividade complexa que requer um trabalho didático específico. A prová-lo estão os objetivos definidos pelo programa da disciplina de Português do ensino secundário em vigor, um dos quais atribui um peso importante ao domínio da escrita, relevando a capacidade do aluno para “produzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita” (Buescu et al., 2014: 11).

Alinhado com estas linhas orientadoras, o programa nacional de Literatura Portuguesa, disciplina em que teve lugar a presente intervenção, contempla, igualmente, atividades de prática de escrita a desenvolver em tempo letivo.

Recordamos que um dos objetivos visados pelo programa prevê o domínio de técnicas de produção escrita não só *a partir do texto*, mas também *sobre o texto*, o que implica um ensino orientado para o conhecimento e treino de recursos e estruturas linguísticas específicas, necessárias sobretudo à construção de textos de carácter *expositivo e argumentativo*. Deste modo, como a modalidade de escrita *sobre o texto* foi a opção escolhida para este projeto didático, isto explica a seleção da tipologia textual a ela associada: *expositivo-argumentativo*.

Na verdade, as abordagens teóricas sobre a pedagogia de escrita tendem a relacioná-la, de forma intrínseca, com o estudo dos tipos e géneros textuais: “o desenvolvimento da competência textual processa-se em ligação com os diferentes géneros e tipos de textos com que a criança é chamada a interagir numa determinada comunidade” (Barbeiro, 2006: 153). Neste âmbito, no 11º ano (programa da disciplina de Português) visa-se trabalhar vários géneros textuais, através da exploração das suas características distintivas. Dentro destes géneros, encontramos vários formatos de texto académico como:

- 1) *exposição sobre um tema* - “(...) elucidação evidente do tema (fundamentação das ideias), concisão e objetividade, valor expressivo das formas linguísticas (deícticos, conectores...)” (Buescu et al., 2014: 18);
- 2) *texto de opinião* - “explicitação de um ponto de vista, clareza e pertinência da perspetiva adotada, dos argumentos desenvolvidos e dos respetivos exemplos; discurso valorativo (juízo de valor explícito ou implícito)” (*idem*: 18, 19).

Em todo o percurso escolar de um aluno, principalmente no ensino secundário e em momentos de avaliação, é frequente solicitar-se a ativação, num mesmo texto, dos protótipos *expositivo* e *argumentativo*. Uma das instruções do exame nacional de Literatura Portuguesa, como podemos verificar nos exemplos 1 e 2, consiste precisamente na redação de um texto que articule a exposição sobre um tema com a defesa de um ponto de vista.

1) Exemplo 1:

*Tendo em conta a sua experiência de leitura, apresente as duas características a que atribui maior importância na obra poética de um dos seguintes autores:*

- Bocage;
- Almeida Garrett;
- Antero de Quental;
- Cesário Verde;
- António Nobre;
- Camilo Pessanha.

*Redija um texto bem estruturado, de cem a duzentas palavras. Comece por indicar, na folha de respostas, o nome do poeta a que se refere o seu texto.*

Prova Escrita de Literatura Portuguesa - 11.º Ano de Escolaridade  
Prova 734/1.ª Fase, 2014

2) Exemplo 2:

*Selecione uma das obras (narrativa, texto de teatro, poesia...) que leu no âmbito do Programa. Elabore, num texto bem estruturado, de cem a duzentas palavras, uma apreciação crítica dessa obra. Comece por identificar, na sua folha de respostas, o nome do autor da obra por si seleccionada. No caso de optar por narrativa ou por texto de teatro, indique o respectivo título.*

Prova Escrita de Literatura Portuguesa, 10.º e 11.º anos de Escolaridade  
Prova 734/2.ª Fase, 2010

Atendendo a este facto, e tendo em consideração que os alunos iriam realizar o exame nacional da disciplina no final do ano letivo, considerou-se importante contribuir para o treino de um género de texto de construção complexa e exigente, que tivesse para eles uma relevância imediata particular. A mestria na construção deste género textual é alcançada, também, pela demonstração de um nível de competência macrotexual elevado, nos termos em que foram definidos na secção 1.3 deste relatório.

Deste modo, a conceptualização do plano de intervenção didáctica materializou-se sob forma de uma oficina de escrita, com base no modelo de Jolibert & Sraiki (2006), desenvolvida a partir da noção do conceito de escrita: a) como um processo complexo que inclui três subprocessos: planificação, textualização e revisão; b) em

estreita relação com a competência linguística do aluno, particularmente a competência compositiva (Barbeiro e Pereira, 2007).

Desde o início do novo século que as orientações do programa de Português têm vindo a assumir a oficina de escrita como o método por excelência no ensino da escrita, alertando para a necessidade da sua operacionalização em sala de aula numa lógica de trabalho laboratorial que privilegie a aprendizagem *pela descoberta*: “É, pois, necessário promover uma oficina de escrita que integre a reflexão sobre a língua e que, em interação com as outras competências nucleares, favoreça, numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro. A prática da oficina de escrita visa possibilitar a interação e a interajuda, permitindo ao professor um acompanhamento individualizado dos alunos, agindo sobre as suas dificuldades, assessorando o seu trabalho de um modo planificado e sistemático. A oficina de escrita implica um papel activo por parte de professores e alunos que, através do diálogo e da reflexão sobre o funcionamento da língua, se empenham num processo de reescrita contínua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica” (Coelho, 2001/2002: 22).

No âmbito da escrita, o programa agora em vigor para a disciplina de Português define como prioridade o “aprofundamento da capacidade de expor temas de forma planificada e coerente” e elege “a apreciação crítica e o texto de opinião como géneros que representam, neste nível, o coroar do desenvolvimento da expressão escrita” (Buescu *et al*, 2014:9).

O programa de Literatura Portuguesa, por sua vez, é igualmente claro quanto ao reconhecimento da importância de um trabalho prático e sistemático de escrita em tempo letivo que contribua para o desenvolvimento de “competência de expressão escrita correcta e coerente, com um vínculo evidente à terminologia e teoria apropriadas; e competência argumentativa na forma como sustém uma linha de argumentação” (Coelho, Serôdio e Campos, 2001: 37). Apresenta, neste sentido, diversas sugestões de estratégias e atividades como “elaboração de textos persuasivos, publicitando a qualidade de um texto, autor” (*idem*: 35); “escrita de diários partilhados de leitura; construção colaborativa de interpretações textuais” (*idem*: 33); “escrita motivada de (...) crónicas” (*idem*: 34).

As atividades didáticas realizadas tiveram em consideração estas diretrizes, consistindo sobretudo em:

- 1) leitura e análise de textos-modelo - através da observação e análise das suas regularidades específicas como forma de reflexão sobre a macroestrutura dos textos e sistematização de conhecimentos sobre o seu funcionamento.
- 2) aplicação dos conhecimentos adquiridos – processo de escrita que incluiu os subprocessos subjacentes à atividade de escrita, a saber: planificação, textualização e revisão.

Para avaliação dos resultados da produção escrita final, criou-se uma grelha de avaliação, de tipo analítica. Os critérios selecionados, de acordo com o objeto da intervenção, foram: Tema; Estrutura e coesão e Léxico e adequação discursiva.

Finalmente, a recolha de dados de avaliação acontece sobretudo em dois momentos distintos: a) realização de um pré-teste, antes da intervenção didática, e que serviu de ponto de partida para a planificação das aulas e construção dos instrumentos de trabalho em aula b) aplicação de um pós-teste para comparação com os resultados do pré-teste e verificação dos efeitos produzidos.

## **2. CONTEXTO ESCOLAR E CARACTERIZAÇÃO DA TURMA**

### **2.1. Apresentação da escola**

Criada em 1902 com a designação de Lyceu Nacional de Lisboa, a atual Escola Secundária de Camões é considerada uma das mais prestigiadas escolas de Lisboa (Projeto Educativo da E. S. de Camões, 2014-2017, p.1), por onde passaram, quer como alunos quer como professores, reconhecidas personalidades da História e Cultura Portuguesas como Aquilino Ribeiro, Mário de Sá-Carneiro, Vergílio Ferreira, entre muitos outros (informação disponível no *site* da escola).

A escola reside num edifício centenário (projetado em 1907 pelo arquiteto Miguel Ventura Terra) e é dotada de importantes espaços e recursos físicos dos quais se destacam: uma biblioteca que inclui uma valência escolar e um centro de recursos educativos, dois edifícios com laboratórios de física e química, quatro salas de informática, uma sala de multimédia e informação, um pavilhão gimnodesportivo, um gabinete de ação social escolar, um gabinete de orientação escolar, um gabinete de

psicologia e ensino especial, um gabinete do projeto Educação para a Saúde e Educação Sexual, três salas de oficinas de artes, um arquivo, um museu e um auditório (inaugurado em 2003 e aberto à comunidade). Será de salientar também que se trata de uma escola não agrupada.

A sua oferta formativa, apenas de nível secundário, é múltipla e diversificada e assente numa filosofia que prima pela “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (*idem* 2014-2017: 6), procurando responder às principais necessidades da comunidade que a ela recorre. Assim, no horário diurno, para além dos cursos regulares de prosseguimento de estudos, oferece um leque de cursos profissionais “que promovem uma estreita articulação entre a escola e o mercado de trabalho, através de protocolos estabelecidos com empresas e instituições que procuram garantir a realização de estágios para os alunos dos cursos profissionais” (*idem* 2014-2017: 7). No horário noturno, a escola possibilita a conclusão do ensino secundário a jovens e adultos, através de uma formação escolar e/ou profissionalizante e cursos de “Português para todos”, destinados a alunos estrangeiros.

A complementar a oferta formal de ensino, a escola apresenta uma diversidade de atividades de enriquecimento curricular que desempenham “um papel fundamental na consciência da importância cultural da escola e na perceção da auto-imagem do aluno como um agente de cultura, participante no diálogo universal”, dando especial atenção a projetos culturais, área em que a escola se distingue consideravelmente. A propósito, é de referir que, ao mesmo tempo que se desenvolvia o presente projeto, foram organizados na escola concursos de literatura, exposições sobre escritores, ciclos de cinema, entre outros.

Quanto à população estudantil, a escola conta com um total aproximado de 1800 alunos (ensino diurno e noturno). No ensino diurno, existem cerca de 43 turmas com um número médio de 25 alunos, representados maioritariamente por jovens do sexo feminino entre os 15 e os 20 anos e de várias nacionalidades (cerca de 20).

O corpo docente é constituído por 140 professores, na sua maioria com 20 ou mais anos de serviço. Um total de 23 professores detém o grau de Mestre e 2 o grau de Doutor. No que toca ao pessoal não docente, este é constituído por 13 assistentes técnicos e 37 assistentes operacionais (*idem* 2014-2017: 5-6).

## 2.2. Caracterização da turma

A turma com a qual esta experiência de ensino teve lugar pertencia ao 11º ano do curso *Línguas e Humanidades*, tendo os alunos escolhido Literatura Portuguesa como uma das disciplinas de opção bienal.

Tendo sido o primeiro ano de contacto com esta turma, houve necessidade de receber, por parte da professora cooperante, um pequeno diagnóstico sobre a mesma, e de observar algumas aulas, no sentido de conhecer melhor os alunos, o grupo em geral e as suas maiores dificuldades e potencialidades. Percebeu-se que havia uma grande homogeneidade em relação à média de conhecimentos do grupo, havendo apenas três ou quatro alunos que se destacavam. Não era uma turma extremamente participativa, embora os alunos demonstrassem algum empenho e motivação em certos momentos de aula, principalmente em atividades de correção de exercícios e discussão de ideias. No que toca ao comportamento, os alunos facilmente se distraíam, encetando conversas paralelas, o que interrompia o curso das atividades, tendo o professor de chamar a sua atenção por diversas vezes, ao longo dos 90 minutos de aula.

A turma era constituída por 21 alunos, 14 raparigas e 7 rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, havendo apenas 2 alunos com 18 anos. Todos eram de nacionalidade portuguesa.

Total de alunos		Idades		
21		16 anos	17 anos	18 anos
14 raparigas	7 rapazes	11 alunos	8 alunos	2 alunos

**Quadro 2 - Distribuição dos alunos da turma (sexo e idade)**

Um total de 18 alunos residia no concelho de Lisboa, 2 no concelho de Sintra e 1 no concelho da Amadora.

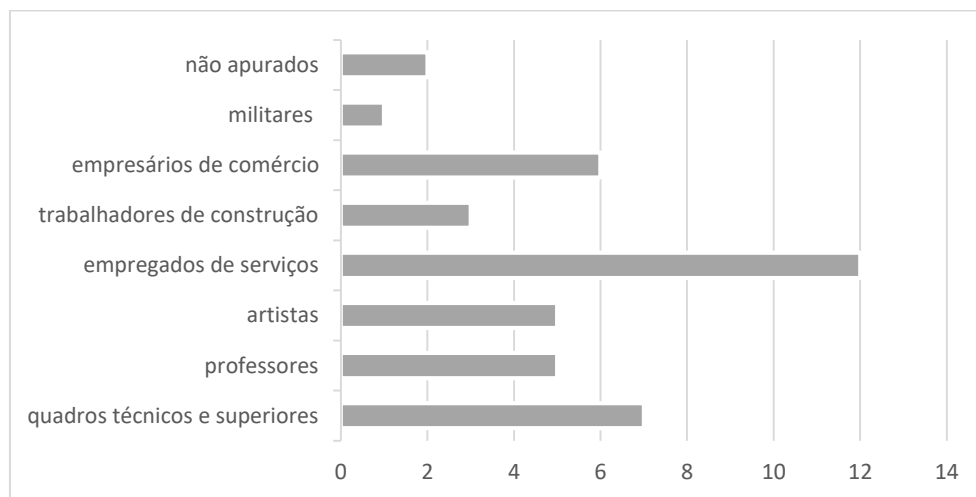
No que diz respeito à habilitação académica dos pais (informação conhecida para 39 pais e mães), a maior parte detinha o Ensino Secundário (17) como nível máximo de escolaridade, sendo que os restantes possuíam habilitações ao nível do Ensino Superior (15), ao nível do 3º ciclo (5) e do 1º ciclo (2).

Não foi possível apurar as habilitações de dois pais. No quadro seguinte, apresenta-se a discriminação destes dados:

1º ciclo	3º ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior
2	5	17	15

### Quadro 3 - Habilitações dos pais dos alunos

Por fim, apresentamos os dados respeitantes à situação socioprofissional dos pais, os quais se inseriam, na sua maioria e à data do respetivo apuramento, na categoria “Empregados de Serviços” (11), seguido das categorias “Quadros e técnicos superiores” (7), “Empresários de Comércio” (6), “professores” (5) e “artistas” (5). Segue-se um gráfico representativo de todas as situações profissionais verificadas. Não foi possível apurar a situação de dois dos pais.



**Gráfico 1 - Situação socioprofissional dos pais dos alunos**

De salientar que apenas 17 alunos participaram do presente projeto, uma vez que 4 estiveram ausentes por motivos diversos.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a concretização deste estudo teve em linha de conta as orientações definidas pela Universidade de Lisboa quanto à organização dos Mestrados de Ensino.

Deste modo, em conjunto com a professora cooperante, optou-se pela *escrita* como domínio didático central a ser trabalhado com os alunos. De acordo com o que avançámos no Capítulo I, dois grandes motivos estiveram por detrás desta escolha. Por um lado, o programa da disciplina de Literatura inclui a *escrita* no quadro das práticas metodológicas propostas, sugerindo que se incentive o aluno a partilhar e a defender publicamente as suas leituras e respetivas interpretações através da escrita (para além de outras práticas como a exposição pública ou a recriação artística) (Coelho, Serôdio e Campos, 2001: 24). Por outro lado, considerou-se que um trabalho de treino da escrita – do tipo expositivo-argumentativo - poderia representar um apoio importante num momento fulcral do percurso escolar dos alunos (a frequentarem o 11º ano), uma vez que a demonstração de competências relacionadas com a produção daquela tipologia textual é frequentemente requerida nos exames nacionais.

Desta feita, o ponto de partida para a obtenção de resultados eficazes seria, em primeiro lugar, o de detetar e analisar as principais dificuldades dos alunos na execução de tarefas de escrita formal, servindo este trabalho de suporte para a delineação de uma estratégia concisa no momento de preparação dos materiais didáticos e das metodologias a aplicar. Este diagnóstico foi feito através de observações informais e pela aplicação de um pré-teste. Os dados obtidos orientaram a definição dos conteúdos de toda a intervenção, cuja organização se sustentou na ideia de “estaleiro de escrita” defendido por Jolibert (1988) e Jolibert & Sraiki (2006) (cf. Cap. 2). Seguiu-se a aplicação de um segundo teste (pós-teste) como forma de aferir a eficácia da intervenção pedagógica e a evolução dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Refere-se ainda que o pré e o pós-teste não foram contemplados no tempo letivo definido (5 aulas de noventa minutos cada).

O presente capítulo dedica-se, assim, à descrição da metodologia aplicada, sendo que os subcapítulos 3.1 e 3.2 abordam, respetivamente, a fase preparatória do trabalho didático (pré-teste), dando conta dos resultados aferidos e as consequentes

perspetivas que a partir deles surgiram e que deram origem à planificação concreta de toda a unidade.

### **3.1. Pré-Teste**

#### **3.1.1. Apresentação e Fundamentação**

Como já mencionado, o pré-teste teve um papel fundamental na fase de preparação do presente estudo, uma vez que clarificou a natureza das principais dificuldades dos alunos no âmbito da escrita formal e, por conseguinte, permitiu a conceptualização do plano de toda a intervenção didática.

Em conjunto com a professora cooperante, decidiu-se a configuração do pré-teste e o contexto em que se iria realizar. Concordou-se que, para um apuramento mais autêntico dos reais conhecimentos de escrita dos alunos, o melhor contexto para a sua aplicação seria o contexto avaliativo. Assim, assumiu-se como “pré-teste” uma instrução de um teste sumativo que consistia num exercício de escrita de um texto expositivo-argumentativo sobre um poeta que os alunos tinham estudado (neste caso Bocage).

A instrução foi a seguinte:

*«Os grandes temas bocageanos, os mais obsidianes e impressionantemente cantados, são: o Amor e a Morte».*

*Tendo em conta a sua experiência de leitura da poesia de Bocage, desenvolva o juízo crítico de Jacinto Prado Coelho apresentado. Redija um texto de 150 a 250 palavras.*

O pré-teste foi, assim, realizado por 17 alunos no dia 2 de novembro de 2015.

As produções escritas resultantes da tarefa solicitada dar-nos-iam acesso a um quadro geral das tendências de escrita dos alunos, no caso desta tipologia textual, nomeadamente o domínio ou não domínio de estruturas ou elementos linguísticos naturalmente requeridos na sua composição.

Para identificar, de forma mais concisa, os principais problemas manifestados pelos alunos, considerou-se pertinente avaliar os resultados do pré-teste através de uma filtragem gradual, do mais geral ao mais específico. Em consequência, construiu-se um primeiro instrumento de avaliação (anexo 14) que se baseou em dois documentos

orientadores: “Critérios de Classificação” referentes ao Grupo IV – escrita - da Prova Final de Português, 3º ciclo do ensino básico e “Critérios Específicos de Classificação” referentes ao Grupo III - Aspectos de estruturação do discurso e correção linguística - da Prova Escrita de Literatura Portuguesa, 11º ano de escolaridade. Procedeu-se, assim, ao cruzamento e adaptação dos descritores de desempenho e da designação dos parâmetros, optando-se pela especificação “Tema”, “Estrutura e Coesão” e “Léxico e Adequação Discursiva”, de modo a facilitar a identificação dos aspetos a trabalhar. Relativamente às cotações, adotou-se uma escala entre os níveis 1 e 5 (em que 1 é Muito Fraco e 5 Muito Bom), sendo que os níveis 2 e 4 são intercalares e, como tal, não apresentam descrição de nível de desempenho. A tabela que sintetiza os níveis de desempenho é apresentada no anexo 14.

Após o apuramento das classificações obtidas para cada texto, verificou-se que o parâmetro “Estrutura e Coesão” era aquele cujos resultados evidenciavam níveis de desempenho mais baixos, pelo que foi criado um segundo instrumento mais específico de análise de dados composto por nove perguntas de resposta fechada, que ajudou a aferir com maior precisão as principais falhas das produções textuais dos alunos nesse parâmetro (quadro 4). Salienta-se que era importante perceber também os comportamentos de escrita relativamente ao último segmento do texto, o da conclusão, pelo que se considerou pertinente acrescentar mais três questões específicas.

	<b>Nº Respostas positivas</b>	<b>Nº Respostas negativas</b>
<b>Construiu uma introdução constituída por um parágrafo?</b>		
<b>O desenvolvimento é constituído por 2 a 3 parágrafos?</b>		
<b>Existe correspondência entre a informação da introdução e os parágrafos que constituem o desenvolvimento?</b>		
<b>Construiu uma conclusão?</b>		

<b>Usa marcadores com função de ordenar a informação no texto?</b>		
<b>Usa marcadores com função de reformular o discurso?</b>		
<b>Usa marcadores com função de reforçar ou concretizar ideias?</b>		
<b>Usa marcadores com valor conclusivo ou explicativo?</b>		

<b>A conclusão é constituída por um parágrafo?</b>		
<b>A conclusão sintetiza as informações anteriores?</b>		
<b>Usa marcadores com valor de síntese?</b>		

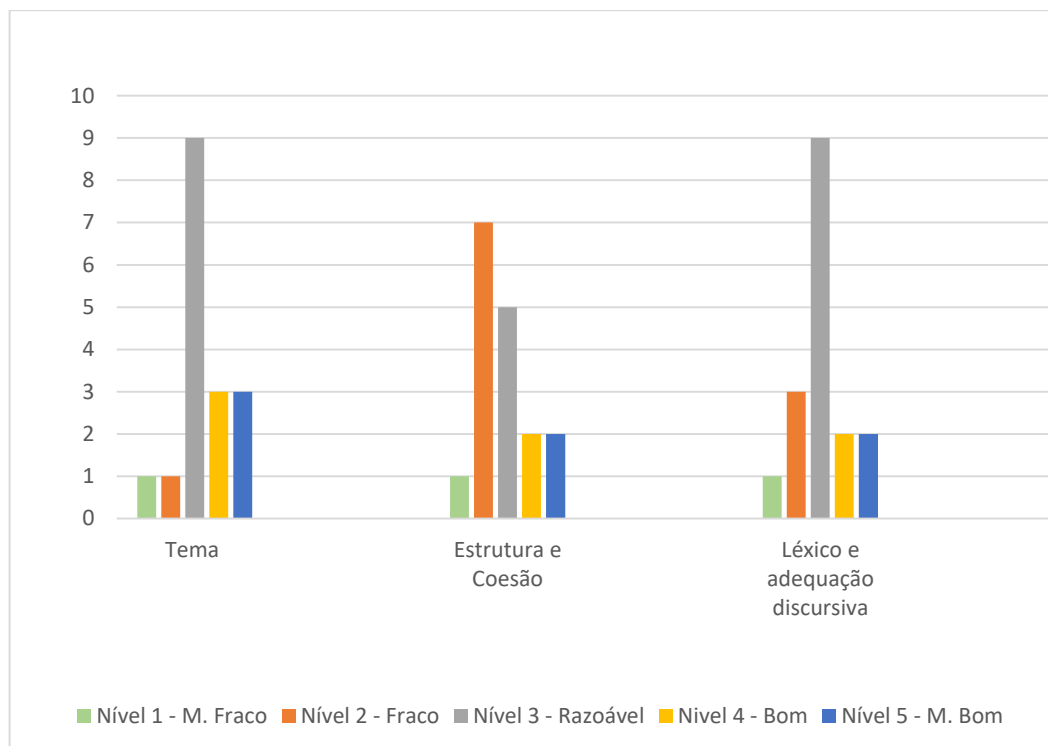
**Quadro 4 - Segundo instrumento de avaliação de resultados do pré-teste**

### **3.1.2. Resultados**

Os resultados obtidos na fase de diagnóstico deste estudo provêm da aplicação de dois instrumentos avaliativos, elaborados de forma sequencial e descritos com maior detalhe na secção anterior.

Apresentam-se, em gráfico (gráfico nº 2), os dados extraídos do primeiro instrumento utilizado. Tal como referido anteriormente, estabeleceram-se três parâmetros diferentes: “Tema”, “Estrutura e Coesão” e “Léxico e Adequação Discursiva”, cujas cotações foram divididas em cinco níveis (de 1 a 5) correspondentes à seguinte classificação qualitativa: *1 - Muito fraco; 2 - Fraco; 3 – Razoável; 4 – Bom; 5. Muito bom.*

Nº de  
alunos  
Total: 17



**Gráfico 2 - Cotações nos três parâmetros de avaliação global do Pré-teste**

Se quisermos, primeiramente, analisar o gráfico de forma genérica, será fácil perceber que o nível global da turma é médio, uma vez que o nível 3 (nível suficiente) é aquele que mais sobressai nos parâmetros “Tema” e “Léxico e Adequação Discursiva”, sendo ultrapassado pelo nível 2 (nível fraco) no parâmetro “Estrutura e Coesão”. Os níveis mais elevados (4 e 5) estão bastante equilibrados entre os três parâmetros e os níveis mais fracos (1 e 2) são mais expressivos nos parâmetros “Estrutura e Coesão” e “Léxico e Adequação Discursiva”.

Ao avaliarmos, agora com maior detalhe, o gráfico, de modo a identificarmos quais as maiores dificuldades manifestadas pelos alunos, podemos concluir que o parâmetro mais problemático é “Estrutura e Coesão”, totalizando 8 observações classificadas como correspondendo aos níveis mais fracos (níveis 1 e 2), o que representa cerca de metade da turma, seguido do parâmetro “Léxico e Adequação Discursiva” com 4 casos de classificação negativa e, por último, “Tema”, com apenas 2 casos.

Desta primeira avaliação sobre o nível de escrita formal dos alunos, pôde retirar-se várias ilações, que são de seguida tornadas explícitas.

No que respeita ao parâmetro “Tema”, alguns alunos desviaram-se do pretendido abordando a questão central de forma não adequada, elaborando segmentos de texto com conteúdo desprovido de informação relevante (por exemplo, demasiados pormenores sobre a vida pessoal de Bocage). Esta situação revela, nalguns casos, falta de estudo, mas noutros é nítida a dificuldade de síntese e seleção de informação pertinente.

Relativamente ao parâmetro “Estrutura e Coesão”, aquele que registou cotações mais baixas, foram detetados problemas de várias ordens: marcação incorreta de parágrafos, desorganização da informação, articulação deficiente entre introdução, desenvolvimento e conclusão, conclusões descontextualizadas, ou seja, que não são sínteses da informação anterior, algumas introduções excessivamente longas tendo em conta a extensão global do texto, ausência ou pouca diversidade de marcadores/conectores.

Por fim, no parâmetro “Léxico e Adequação Discursiva” verificaram-se, sobretudo, falhas na ortografia e presença de vocabulário elementar e redundante.

Esta análise de dados mostrou que as questões relacionadas com a estruturação da informação e a coesão levantavam grandes dificuldades junto da maior parte dos alunos, o que motivou a escolha destas questões como objeto do trabalho a desenvolver posteriormente. No entanto, dado tratar-se de um tema vasto com inúmeros aspetos suscetíveis de exploração prática, impôs-se a realização de uma nova avaliação de dados, desta vez mais filtrada e concisa, resultante obviamente da primeira. No quadro abaixo, apresentam-se os resultados então apurados:

	Sim (nº de casos)	Não (nº de casos)
Construiu uma introdução constituída por um parágrafo?	11	6
O desenvolvimento é constituído por 2 a 3 parágrafos?	13	4
Existe correspondência entre a informação da introdução e os parágrafos que constituem o desenvolvimento?	10	7

Construiu uma conclusão?	12	5
Usa marcadores com função de ordenar a informação no texto?	2	15

Usa marcadores com função de reformular o discurso?	4	13
---	---	----

Usa marcadores com função de reforçar ou concretizar ideias?	2	15
--	---	----

Usa marcadores com valor conclusivo ou explicativo?	11	6
---	----	---

**Das 12 conclusões observadas:**

A conclusão é constituída por um parágrafo?	12	0
---	----	---

A conclusão sintetiza as informações anteriores?	8	4
--	---	---

Usa marcadores com valor de síntese?	3	9
--------------------------------------	---	---

**Quadro 5 - Resultados do segundo instrumento de avaliação do pré-teste**

Da aplicação deste segundo instrumento de avaliação, retiram-se várias conclusões: alguns alunos falham na articulação da informação entre as principais partes constituintes do texto, principalmente pela ausência de correspondência entre a informação na introdução e os parágrafos que constituem o desenvolvimento (7 casos); a ausência de marcadores (dos tipos selecionados) é notória, sendo que os menos utilizados são os de ordenação da informação no texto e os de reforço ou concretização de ideias (15 casos de ausência), observação que poderá relacionar-se com a anterior; as introduções excessivamente longas registaram 6 casos; 5 alunos não construíram uma conclusão e das 12 conclusões observadas, 4 não constituem sínteses do texto e 9 não se iniciam com um marcador. Sabemos que a ausência de marcadores de um dado tipo não é um problema em si mesmo – o problema será apenas a ausência quando a

presença é necessária - no entanto, assinalam-se estas ausências porque as julgamos, na maior parte dos casos, reveladoras de desconhecimento. Se quisermos hierarquizar os problemas encontrados, por ordem decrescente, obtemos o seguinte quadro:

<b>Problemas identificados (de acordo com o instrumento de avaliação)</b>	<b>Nº de casos observados</b>
- Não utilização de marcadores com função de ordenar a informação.	15
- Não utilização de marcadores de reforço ou concretização de ideias.	15
- Não utilização de marcadores com função de reformular o discurso.	13
- Conclusão sem marcador	9
- Não correspondência entre a informação da introdução e os parágrafos que constituem o desenvolvimento.	7
- Construção de introduções demasiado longas.	6
- Não utilização de marcadores com valor conclusivo ou explicativo.	6
- Ausência de conclusão.	5
- Desenvolvimento demasiado longo ou demasiado curto.	4
- Construção de conclusões que não são sínteses do que foi dito anteriormente.	4

**Quadro 6 - Problemas identificados por ordem decrescente de casos observados**

### **3.2. Perspetivas sobre a intervenção pedagógica**

A análise efetuada aos resultados do pré-teste, que nos revelaram as principais falhas dos alunos na produção de textos expositivo-argumentativos (enumeradas na secção anterior), permitiu-nos selecionar criteriosamente as áreas de intervenção para o trabalho prático a desenvolver em aula. Estas deveriam enquadrar-se no programa da disciplina e estar em consonância com os conteúdos e objetivos nele definidos.

Deste modo, o trabalho incidiu maioritariamente no domínio da coesão textual e da estrutura temática e informacional. Mais concretamente, a unidade didática

planeada caracterizou-se por um trabalho articulado de atividades, assentes na exploração de vários conteúdos, incluindo:

- Identificação das características principais do texto expositivo-argumentativo e reconhecimento do papel de alguns tipos de marcadores discursivos na construção deste tipo de texto;

-Treino dos diferentes subprocessos envolvidos na escrita (planificação, textualização e revisão), com incidência nos seguintes aspetos:

- a) formas de construção e organização de um plano de texto;
- b) estrutura informacional de um texto expositivo-argumentativo: introdução, desenvolvimento e conclusão;
- c) divisão e marcação correta de parágrafos, em articulação com a estrutura do texto;
- d) coesão interfrásica: marcadores discursivos (com função de ordenação, reformulação e concretização, de valor explicativo, conclusivo e de síntese);
- e) formas de aperfeiçoamento de um texto.

Como já referido, a metodologia implementada baseou-se nos pressupostos didáticos do estaleiro de escrita defendidos por Jolibert (1988) e Jolibert & Sraiki (2006), os quais estabelecem uma sequência de tarefas que envolvem o aluno numa dinâmica de aprendizagem pela descoberta. Neste trabalho em particular, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

- 1) Confronto com textos-modelo do tipo expositivo-argumentativo para observação das suas regularidades linguísticas e apreensão das suas características específicas, através de exercícios práticos de análise e reflexão.
- 2) Mobilização / Recolha de informações, em grupo, sobre o tema a desenvolver na produção escrita – fase de planificação.
- 3) Produção textual – fase de textualização.
- 4) Revisão e reescrita dos textos produzidos, com vista ao seu aperfeiçoamento, utilizando meios de autoavaliação e coavaliação – fase de revisão.

Em suma, e devido ao pouco tempo de que se dispunha, este plano de trabalho centrou-se, sobretudo, nos aspetos mais vulneráveis do nível de escrita dos alunos, observados no pré-teste, os quais exigiam uma tomada de consciência da estrutura global do texto expositivo-argumentativo e da importância da articulação entre os vários segmentos que o constituem, através de recursos linguísticos que servem esse

efeito. Deu-se prioridade ao método de ensino por descoberta, de promoção da auto-aprendizagem, para uma melhor sistematização de práticas e conteúdos.

## **4. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Neste capítulo, focaremos a nossa atenção na intervenção pedagógica propriamente dita, apresentando, em primeiro lugar, um esboço global da sua estrutura e funcionamento (subcapítulo 4.1) e, em segundo lugar, descrevendo com maior detalhe a sua implementação em cada aula (subcapítulo 4.2).

Relembramos que esta intervenção contou com cinco tempos letivos, de noventa minutos cada, ocorridos entre 21 de janeiro e 22 de fevereiro de 2016. A turma do 11ºano de Literatura Portuguesa, com a qual desenvolvemos este projeto, era constituída por 21 alunos, embora a média de frequência destas aulas se situasse nos 18 alunos.

A apresentação formalizada da planificação de toda a intervenção encontra-se entre os anexos 1 e 6.

### **4.1. Apresentação global da intervenção**

Tendo como principal foco os domínios da Escrita e da Leitura, todo o trabalho se desenrolou em torno de atividades práticas a eles associados, com recurso a textos-modelo, fichas e guiões de trabalho, e uma apresentação em *powerpoint*.

A primeira aula iniciou-se com um momento de contextualização do projeto de modo a revelar aos alunos as principais motivações que estiveram por detrás desta opção de trabalho, procurando, em primeiro lugar, consciencializá-los da importância do treino como forma de desenvolver a sua competência de escrita e, em segundo lugar, associar essa competência a um maior sucesso escolar e a uma melhor integração social e profissional. Por fim, explicitou-se o projeto (oficina de escrita de textos expositivo-argumentativos) e os objetivos a alcançar. Esta exposição, feita através de uma apresentação em *powerpoint* (anexo 7), pretendia, essencialmente, envolver os alunos desde o primeiro momento, despertando o seu interesse e motivando-os para uma participação contínua nas diversas etapas do trabalho.

Finda esta introdução, deu-se início à unidade didática com a leitura e análise de um primeiro texto-modelo, sobre a poesia trovadoresca, tema do conhecimento geral dos alunos. A partir de uma ficha de trabalho criada para o efeito (anexo 8), a análise do texto concretizou-se a pares e de forma faseada para que a resolução e respetiva correção dos exercícios decorressem numa dinâmica de aprendizagem progressiva. Com esta ficha de trabalho, os alunos puderam refletir sobre os aspetos macroestruturais de um texto expositivo-argumentativo (formas de organização das ideias e progressão temática), o papel dos marcadores discursivos na construção de um texto expositivo-argumentativo (marcadores de reformulação e concretização e de valor de síntese, particularização e conclusivo) e o processo de planificação da escrita de um texto (formas de construção e organização).

A segunda etapa confrontou os alunos com a primeira tarefa prática, correspondente a um dos subprocessos de escrita - a planificação. Carvalho (1999) explica que os escreventes, ainda em fase de desenvolvimento de competências de escrita, manifestam alguma incapacidade na planificação de um texto pelo facto de esta operação exigir requisitos complexos como conhecer as estruturas próprias de um género textual ou saber hierarquizar e organizar informação. Esses requisitos faziam parte dos objetivos-alvo da nossa oficina de escrita.

Cientes de que “o treino da elaboração de planos-guia ajuda o aprendente a dominar estratégias de planificação, como: operações de hierarquização de ideias, de ordenação das partes constitutivas do texto, de distribuição da informação pelos vários parágrafos [...] e da parte conclusiva do texto” (Santos, 1994: 143), construiu-se um guião de trabalho (anexo 9) com base nestas operações estratégicas. A tarefa consistia na elaboração, em grupos de dois, de um plano-guia, a qual exigia a capacidade de distinguir informação principal de informação acessória, gerar ideias e saber organizá-las por meio de mapas/esquemas conceptuais. Os alunos foram informados de que as planificações seriam corrigidas pela professora em formação, com o objetivo de sinalizar as principais falhas e, conseqüentemente, ajudá-los a aperfeiçoar e consolidar procedimentos. Assim, a correção das planificações consistiu num breve comentário que salientava os aspetos a melhorar e que os alunos deveriam tomar em consideração na reformulação da sua planificação (tarefa solicitada após a entrega da correção das mesmas). Programou-se ainda uma atividade de análise conjunta de dois exemplos de planificações feitas pelos alunos, a partir da qual se identificaram os aspetos positivos e negativos de cada uma.

No sentido de consolidar o estudo da macroestrutura de textos expositivo-argumentativos do género visado no trabalho, procedeu-se à leitura e análise de um segundo texto-modelo (anexo 10), neste caso, um pequeno excerto de uma recensão crítica que abordava a obra de Cesário Verde. Os exercícios de análise do texto foram construídos com base em dois objetivos: a) levar os alunos a resolver problemas de coesão de um texto expositivo-argumentativo, tendo em conta a divisão e marcação de parágrafos; b) orientar os alunos na observação da estrutura compositiva do texto de forma a reconhecer o papel de estruturadores de informação na articulação entre as três partes constituintes e, conseqüentemente, na construção do sentido global do texto.

Seguiu-se a tarefa de textualização, com a entrega do enunciado (anexo 11), que solicitava a escrita de um texto expositivo-argumentativo<sup>2</sup>, de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, no qual deveriam destacar dois aspetos que consideravam importantes na peça *Um auto de Gil Vicente*, de Almeida Garrett (uma obra que tinham lido recentemente). Foram igualmente dadas instruções para que os alunos se baseassem na planificação elaborada e incluíssem alguns marcadores discursivos abordados no âmbito da oficina de escrita. Procedeu-se à entrega de uma pequena ficha informativa sobre os marcadores discursivos, entretanto estudados, para apoio à realização da atividade (anexo 12).

A fase seguinte consistiu na elaboração conjunta de uma lista de verificação para revisão do texto (anexo 13), mediante uma tabela preparada para o efeito que os alunos deveriam completar. A tabela foi construída, de forma faseada, com orientação da professora, que ia lembrando os alunos dos conteúdos abordados nas aulas anteriores e registando no quadro os tópicos a inserir. Posteriormente, cada aluno analisou o texto do colega, alertando o respetivo autor para as falhas existentes, com base na lista de verificação criada.

Os textos foram corrigidos pela professora, através de um breve comentário com aspetos a melhorar respeitantes à macroestrutura textual. Seleccionaram-se dois textos para trabalho de análise em aula, os quais foram alvo de uma primeira revisão, em grupos de dois, com recurso à lista de verificação como instrumento de apoio. Seguiu-se uma projecção dos textos seleccionados e discussão conjunta sobre cada um deles, em que se observaram as principais irregularidades e em que foram dadas sugestões de melhoria.

---

<sup>2</sup> Note-se que a instrução de escrita para a tarefa de textualização coincidia com a instrução dada para a tarefa de planificação.

Por último, entregaram-se os respetivos textos anotados, solicitando aos alunos que, em casa, os reescrevessem com vista ao seu aperfeiçoamento. Alguns dias depois, os trabalhos finais foram recolhidos e analisados.

## 4.2. Descrição das aulas realizadas

### Primeira aula

Na primeira aula, que teve lugar no dia 21 de janeiro, era importante criar não só um momento inicial de “quebra-gelo”, como também de envolvimento dos alunos no projeto. Com este propósito, e recorrendo a um *powerpoint*, encetámos uma breve troca de ideias sobre a importância de escrever com fluência e correção. Destacou-se a ideia de que a aprendizagem da escrita é possível através da prática e, por isso, alcançável por todos. Para tal, optou-se pela projeção de uma frase curta que veiculasse claramente essa mensagem:

(...) aprender a escrever textos é absolutamente possível; não é uma questão de “dom”, é uma questão de prática, de experiência (...)

**Figura 5 - Diapositivo nº 2 da apresentação em *powerpoint***

Em seguida, lançou-se a reflexão: *Aprender a escrever bem. Com que finalidade?*, tentando demonstrar, mediante conclusões de alguns estudos, que estar na posse de uma forte competência de escrita é benéfico em vários contextos. Deram-se três exemplos: exames nacionais (figura 6), ensino superior (figuras 7 e 8) e vida social e profissional (figura 9). Pretendia-se, essencialmente, transmitir a mensagem de que

a competência de escrita está associada a um maior sucesso escolar e a uma melhor integração social e profissional.

## ➤ Exame Nacional

### GRUPO III

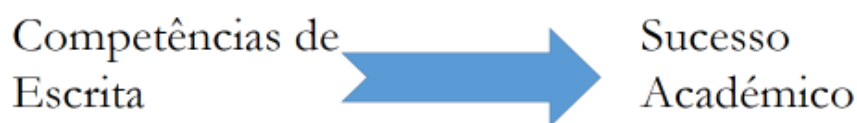
Analise dois temas da lírica de Camões que tenham marcado a sua experiência de leitura de textos do poeta.

Redija um texto bem estruturado, de cem a duzentas palavras.

*In Prova Escrita de Literatura Portuguesa - 1ª fase, 2011*

**Figura 6 - Diapositivo nº 4 da apresentação em *powerpoint***

## ➤ Ensino Superior



*Estudo de Williams, D. (2002)*

**Figura 7 - Diapositivo nº 6 da apresentação em *powerpoint***

## ➤ Ensino Superior



Estudo de Williams, D. (2002)

**Figura 8 - Diapositivo nº 7 da apresentação em *powerpoint***

## ➤ Vida Social e Profissional

“A competência da literacia assume um peso importante não só para o sucesso académico, mas também na integração social e cultural dos cidadãos (Cabral & Tavares, 2005). De facto, e considerando o relatório do PISA apresentado pela OECD em 2001, a **compreensão e produção de textos escritos** representa uma importante via para o **alcance de objectivos pessoais, desenvolvimento do próprio conhecimento (...), assim como para a participação na sociedade”**

In *Competências de Escrita em Alunos Universitários*, Vasconcelos Rosa & outros (2007)

**Figura 9 - Diapositivo nº 8 da apresentação em *powerpoint***

Após a projeção destes diapositivos, promoveu-se a partilha de opiniões e experiências sobre o assunto em causa, o que desencadeou um breve momento de interação entre professora e alunos. A maioria salientou o impacto positivo que um melhor domínio de escrita poderia provocar no seu percurso escolar.

A apresentação em *powerpoint* terminou com a enumeração das competências que os alunos deveriam adquirir no final da oficina de escrita.

Recorda-se que esta exposição tinha como principal intenção criar nos alunos uma expectativa positiva quanto aos benefícios que esta oficina lhes poderia trazer, motivando-os para uma atitude pró-activa de implicação contínua nas diversas fases do trabalho.

Lançados os motivos e os objetivos do projeto, deu-se início à oficina de escrita, propriamente dita. Como preconiza Jolibert (cf. Cap. 2), um trabalho de treino de escrita em aula deve incluir um contacto com textos-modelo para uma melhor apreensão das características globais de um determinado tipo de texto. Esse confronto é mediado pelo professor através de materiais didáticos facilitadores do processo de aprendizagem dos alunos, o qual abrange o reconhecimento das características do texto a produzir e dos mecanismos subjacentes à produção daqueles textos.

Assim, a primeira atividade consistiu na leitura e análise de um primeiro texto-modelo (figura 10), cujo tema se centrava na poesia trovadoresca. Este texto era da autoria de uma ex-aluna da escola, mais um fator que poderia propiciar a motivação dos alunos, e o tema era do conhecimento geral da turma por ter sido abordado nas aulas de Literatura Portuguesa do ano anterior.

As cantigas constituem exemplos da tradição lírica medieval galaico-portuguesa de entre os séculos XII a XIV, e podem dividir-se em três géneros: cantigas de amor, cantigas de amigo e cantigas de escárnio e de maldizer.

Assim, nas cantigas de amor, de origem provençal e contidas no *Cancioneiro da Ajuda*, o trovador estabelece uma relação de vassalagem com a «senhor», uma dama de corte que se encontra num patamar hierarquicamente superior, sendo, portanto, o ambiente destas cantigas cortês. Consequentemente, esta não corresponde ao amor sentido pelo poeta, manifestando para com ele uma postura de uma certa indiferença, distância e altivez. Tal leva-o frequentemente, no seu monólogo ou diálogo estabelecido exclusivamente com a mulher casada, a lamentar-se da perda do «sém», isto é, do estado de loucura em que o desgosto amoroso, a «coita d' amor», o introduz. Quanto à forma, estas cantigas são constituídas por estrofes de sete versos, sendo várias vezes denominadas de cantigas de mestria.

As cantigas de amigo, de origem peninsular e influência árabe, podem dividir-se em subgéneros: bailias, marinhas, romarias e albas, e chegaram aos nossos dias através dos cancioneiros da Ajuda, da

Biblioteca Nacional e da Biblioteca Vaticana. Neste género, o trovador coloca-se no ponto de vista de uma donzela, «dona virgo», sendo por isso a voz de enunciação feminina e o ambiente das cantigas popular. Desta forma, a figura feminina lamenta o sofrimento causado pelo desgosto amoroso, fruto de um amor não correspondido pelo «amigo», e expõe as suas mágoas. A natureza, com a qual a «dona virgo» contacta direta ou indiretamente, tal como acontece com os elementos humanos, aparece frequentemente como sua confidente. Formalmente, estas cantigas apresentam estrofes de dois, três ou quatro versos e refrão.

Nas cantigas de escárnio e maldizer, presentes nos cancioneiros da Biblioteca Nacional e da Biblioteca Vaticana, inclui-se a maioria das composições que não se inserem nos outros dois géneros da poesia trovadoresca. A intenção do trovador é troçar de hábitos ou vícios de personagens conhecidos da corte e da generalidade do público, de certas categorias sociais e profissionais, não escapando o clero e a nobreza à crítica, e também pura e simplesmente opor-se às cantigas de amor. É frequente a utilização de impropérios, com o intuito de troçar e difamar alguém, bem como de terminologia obscena.

Concluindo, após a análise das principais características dos três géneros de cantigas da poesia trovadoresca, podemos depreender as semelhanças que, apesar de provirem de diferentes origens, as cantigas de amor e de amigo têm entre si.

C.L. - N° 4 11° L. (2013/2014)

### **Figura 10 - Primeiro texto-modelo**

A leitura do texto foi feita, em voz alta, por um aluno voluntário, a que se seguiu uma breve interação oral sobre a qualidade do texto. Pretendeu-se saber qual a classificação que os alunos atribuiriam ao texto, numa escala de 1 a 5, tendo a maioria concordado com a classificação máxima, sobretudo pela linguagem clara e a capacidade de síntese das ideias principais respeitantes ao tema.

De facto, tratava-se de um texto muito bem elaborado, que refletia uma planificação prévia e exibia uma construção adequada ao género textual que nos propúnhamos trabalhar. A introdução, composta por um parágrafo, apresentava de forma geral as cantigas, localizando-as no tempo e expondo os três géneros existentes (de amor, de amigo e de escárnio e maldizer). Aos três parágrafos que compunham o desenvolvimento correspondiam os três géneros, de acordo com a sequência apresentada na introdução, havendo uma ordenação idêntica da informação nos três parágrafos. A conclusão, de apenas um parágrafo, sintetizava a informação presente no desenvolvimento. Todos os parágrafos estavam corretamente marcados e a presença de marcadores discursivos era significativa e diversificada. Com efeito, este era um bom modelo do género de texto que queríamos explorar com os alunos.

Desta forma, a análise do texto concretizou-se a pares e de forma faseada (em três partes) numa lógica de aprendizagem progressiva e por descoberta. Na primeira parte (figura 11) criou-se um conjunto de exercícios práticos para observação e análise da forma de organização da informação no texto, a partir dos quais os alunos puderam refletir, de forma sequencial, sobre:

1. a divisão do texto em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão;
2. a extensão de cada uma;
3. a relação entre a introdução e o desenvolvimento;
4. a progressão temática e o paralelismo na construção de cada parágrafo.

2) Delimite, no texto, as partes que constituem a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.
3) Por quantos parágrafos são compostas a introdução e a conclusão? _____ E o desenvolvimento? _____
4) Qual o tema principal do texto? _____
5) Que informação nos é dada na introdução? _____
6) Qual a relação entre a enumeração apresentada na introdução e a organização da informação no desenvolvimento? _____
7) Repare nos parágrafos que constituem o desenvolvimento do texto (parágrafos 2, 3 e 4).
7.1) Que tipo de informação encontra no primeiro período do segundo parágrafo? _____
7.2) E nos dois primeiros períodos do terceiro parágrafo? _____
7.3) O segundo e o terceiro parágrafo terminam com o mesmo tipo de informação? Se sim, qual? _____
7.4) Observe agora o quarto parágrafo e a forma como a informação está estruturada. Que semelhanças encontra em relação aos dois parágrafos anteriores ? _____
7.5) Qual a relevância que este tipo de paralelismos pode ter para o leitor? _____

**Figura 11 - Primeira parte da ficha de trabalho nº 1**

Os últimos minutos da aula foram reservados para a correção conjunta desta primeira parte da ficha: a professora desafiava um aluno a responder, dirigia-se à turma para obter a sua aprovação (ou não) à resposta do colega e registava no quadro ou projetava (conforme a extensão) as respostas corretas.

Salienta-se a participação interessada dos alunos, que foram acompanhando o raciocínio subjacente à elaboração dos exercícios. Estes não apresentavam grandes dificuldades, assegurando a possibilidade de alcançar o principal objetivo proposto: levar os alunos a observar o “esqueleto” do texto, refletir sobre a organização da informação no texto, reconhecendo-a como condição importante para a construção de um “produto” final marcado pela clareza do discurso, factor que contribui para uma leitura correta, sem ambiguidades. Consideramos que este conhecimento ficou consolidado na sua globalidade.

## **Segunda aula**

A segunda parte da ficha de trabalho, realizada na segunda aula (25 de janeiro de 2016), debruçava-se sobre alguns tipos de marcadores discursivos, nomeadamente:

- Marcadores discursivos:
  - de reformulação
  - de concretização
  - conclusivo
  - síntese
  - de particularização

Assumindo o texto-modelo como principal base de trabalho, pretendíamos que os alunos prestassem atenção aos elementos linguísticos que estabeleciam ligação entre os três grandes segmentos textuais (introdução, desenvolvimento e conclusão). Assim, explorámos marcadores de valor conclusivo *assim, deste modo, desta forma* e de síntese *concluindo, em conclusão, em suma, em síntese, em resumo, resumindo, sintetizando*, embora tivéssemos aproveitado para abordar também outro tipo de conexões (cf. Cap. 1 – 1.3.2), a partir das quais se trabalharam os marcadores de reformulação *ou seja, isto é, quer dizer* e de concretização *por exemplo, nomeadamente* e de valor de particularização *em particular, especificamente*.

A primeira instrução pedia aos alunos para identificar o marcador que estabelecia a ligação entre a introdução e o desenvolvimento (*assim*) e encontrar outros com valor idêntico que poderiam ser utilizados em sua substituição. Na correção

optou-se, em conjunto com os alunos, pelos marcadores *deste modo* e *desta forma*, justificando que estas expressões eram semanticamente equivalentes.

Num determinado ponto do texto, a autora entendeu explicar melhor um conceito próprio do tema em questão (*perda do sém*), tendo para isso utilizado o marcador *isto é*, que serviu de pretexto para alertar os alunos para a importância dos marcadores de reformulação, concretização e de particularização, muito úteis em textos expositivo-argumentativos. Tal como as denominações indicam, têm a função de reformular o discurso, explicando ou retificando e de concretizar e reforçar ideias, exemplificando ou especificando. Embora de significado próximo, estes marcadores diferenciam-se ligeiramente, pelo que era importante consciencializar os alunos do valor subjacente a cada tipologia.

Os dois últimos exercícios desta segunda parte da ficha destinavam-se aos marcadores com valor de síntese. O texto incluía o marcador *concluindo*, para iniciar a conclusão, e os alunos indicaram outras opções de valor idêntico como *em conclusão*, *em suma*, *em resumo*, *resumindo*, *sintetizando*, *em síntese*.

Os exercícios criados para os propósitos acima referidos foram os seguintes:

8) Atente nos marcadores discursivos presentes no texto.

8.1) Identifique o marcador que estabelece a ligação entre a introdução e o desenvolvimento.

\_\_\_\_\_

8.1.1) Que outros marcadores, com valor expressivo idêntico, poderiam ser utilizados?

\_\_\_\_\_

8.2) Que marcador é utilizado no texto para explicitar melhor o conceito “perda do sém”?

\_\_\_\_\_

8.2.1) Selecione os marcadores que poderiam substituir o anterior.

nomeadamente                      ou seja                      por exemplo

especificamente                      em particular                      quer dizer

8.2.2) Justifique as suas opções.

\_\_\_\_\_

8.2.3) Explique por que motivo excluiu as restantes opções.

\_\_\_\_\_

8.3) Qual o marcador usado para iniciar a conclusão?

8.3.1) Indique outras opções que o autor poderia ter usado.

**Figura 12 - Segunda parte da ficha de trabalho nº 1**

Importa referir que a dinâmica criada na resolução destes exercícios permitiu aos alunos, não só reconhecer o importante papel que estes elementos linguísticos desempenham na construção do texto, como também tomar contacto com a diversidade de opções existentes na língua para cumprir o mesmo objetivo comunicacional. Esperava-se, desta forma, que essa apreensão de conhecimentos por parte dos alunos correspondesse no futuro a um uso mais consciente e variado de marcadores discursivos e, conseqüentemente, à elaboração de textos mais ricos e congruentes. No que respeita à participação em aula, os alunos intervieram satisfatoriamente.

Ainda na segunda aula, procedeu-se à resolução da terceira e última parte da ficha de trabalho, que correspondia a um exercício prático de observação e reflexão sobre a esquematização da informação. Era nossa intenção que os alunos conseguissem associar essa análise do texto à planificação que certamente precedeu e acompanhou a sua redação e, assim, reconhecer o subprocesso de planificação como parte integrante do processo de escrita e, como tal, imprescindível. Já nos referimos anteriormente a esta dificuldade que os estudantes, na sua generalidade, manifestam em relação a esta operação, criando fortes resistências e chegando mesmo a ignorá-la. Para tentar ultrapassar essa dificuldade, pensou-se numa primeira atividade que exigisse a capacidade de distinguir informação principal de informação acessória e de organizar essa informação por meio de mapas/esquemas, utilizando palavras/ expressões-chave. A instrução, em forma de quadro, apresentava-se já dividida em três partes com vista a orientar melhor o trabalho do aluno. O resultado pretendido deveria assemelhar-se ao seguinte exemplo:



Após a respetiva correção, deu-se por concluída a ficha de trabalho nº 1, abrindo-se espaço para uma recapitulação das ideias/informações-chave estudadas, através de interação oral coletiva e registo no quadro, como forma de sistematização e consolidação de conhecimentos.

Nesta fase, estávamos já prontos para avançar com a elaboração das planificações dos textos que os alunos deveriam criar no âmbito da oficina de escrita. Para esta tarefa, de resolução a pares, preparou-se um guião de trabalho para orientar as operações de criação e hierarquização de ideias assim como a sua ordenação e distribuição pelas três partes constitutivas do texto.

O guião introduzia a tarefa de textualização, através do seguinte enunciado:

*Num texto expositivo-argumentativo bem estruturado, de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, refira os dois aspetos a que atribui maior importância na peça Um auto de Gil Vicente, de Almeida Garrett.*

*Fundamente a sua escolha com argumentos decorrentes da sua experiência de leitura da obra.*

Dado que o texto que se solicitava deveria ser construído em torno da exposição de dois aspetos da obra que considerassem mais importantes, justificando-se a escolha, o guião obrigava os alunos a:

1. registar os dois aspetos selecionados;
2. criar uma lista de ideias associadas a cada um;
3. elaborar um plano-guia, organizando as ideias registadas através de esquemas.

De seguida, apresenta-se o guião completo que deu corpo a este conjunto de atividades.

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

**Tarefa Final:**

Num texto expositivo-argumentativo bem estruturado, de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, refira os dois aspetos a que atribui maior importância na peça *Um auto de Gil Vicente*, de Almeida Garrett.

Fundamente a sua escolha com argumentos decorrentes da sua experiência de leitura da obra.

**1ª Etapa:** Planificação (trabalho a pares)

1. Registe os dois aspetos sobre os quais escolheu escrever.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

1.1) Crie uma lista das ideias que pretende desenvolver sobre cada um deles.

**1º aspeto:**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

**2º aspeto:**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

1.2) Elabore um plano-guia para o seu texto, organizando, através de esquemas, as ideias que registou na lista anterior.

**PLANO-GUIA**

<b>Introdução</b> (um parágrafo)	
<b>Desenvolvimento</b> <b>1º aspeto</b>	
<b>2º aspeto</b>	
<b>Conclusão</b> (um parágrafo)	

**Figura 14 - Guião de trabalho para a tarefa de planificação**

Importa salientar que, respeitando uma das etapas integrantes do estaleiro de escrita de Jolibert (1988) e Jolibert & Sraiki (2006), os alunos foram levados, antes de iniciarem as planificações, a recolher informações sobre o tema a desenvolver na produção escrita, através da consulta de apontamentos pessoais, do manual da disciplina e da troca de ideias com os seus parceiros de trabalho, de modo a considerar um leque alargado de informação.

Verificou-se alguma desatenção por parte dos alunos durante a realização da tarefa (o trabalho a pares permitiu algumas conversas paralelas), situação que se tentou ultrapassar com um contacto direto com os grupos, esclarecendo dúvidas e apoiando-os nas suas maiores dificuldades.

No final, as planificações foram recolhidas para uma avaliação informal, a qual pretendia sinalizar as principais falhas no sentido de orientar os alunos na revisão e aperfeiçoamento do seu trabalho. Mais concretamente, a correção consistiu num breve comentário que salientava os aspetos a melhorar e que os alunos deveriam tomar em consideração na reformulação da sua planificação (tarefa solicitada após a entrega da correção das mesmas), a executar na aula seguinte. A título de exemplo, a figura 17 ilustra o comentário de uma planificação (figuras 15 e 16).

<b>Oficina de Escrita</b> Texto Expositivo-Argumentativo  PARTE II (Trabalho de Grupo)	Escola Secundária de Camões 11º K 2015/2016
--	---

Nome:   
 Nome:

**Tarefa Final:**

Num texto expositivo-argumentativo bem estruturado, de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, refira os dois aspetos a que atribui maior importância na peça *Um auto de Gil Vicente*, de Almeida Garrett.  
 Fundamente a sua escolha com argumentos decorrentes da sua experiência de leitura da obra.

**1ª Etapa:** Planificação (trabalho a pares)

1. Registe os dois aspetos sobre os quais escolheu escrever.

1. Relações entre as personagens
2. Nacionalismo

- 1.1) Crie uma lista das ideias que pretende desenvolver sobre cada um deles.

**1º aspeto:**

1. Relação entre D. Beatriz e Bernardim Ribeiro (+)
2. Relação entre Paula e Bernardim (+)
3. Relação entre Paula e Pêro Sáfric (-)
4. Relação entre D. Beatriz e Paula (+)
5. Relação entre Bernardim e Pêro (-)
6. \_\_\_\_\_

**Figura 15 - Exemplo do resultado de uma planificação (frente)**

2º aspeto

1. Emenação de Cortes de Júpiter
2. Uso de Personagens Residuais
3. Ênfase da personagem do Rei
4. Ênfase do Reino de Portugal. Rivalidade e/ Itália
5. As Artes
6. \_\_\_\_\_

1.2) Elabore um plano-guia para o seu texto, organizando, através de esquemas, as ideias que registou na lista anterior.

### PLANO-GUIA


<p>Introdução (um parágrafo)</p>	<p>Almeida Garrett Data e razão - aumento do apatrimónio Nacional do teatro de D. Maria</p>
<p>Desenvolvimento</p> <p>1º aspeto Relação entre personagens</p> <p>2º aspeto Nacionalismo</p>	<p>1ª apresentação da personagem D. Beatriz Paula e Bernardim.</p>  <p>Gil Vicente e o Auto → Cortes de Júpiter</p> <p>↓</p> <p>Rivalidade ← PT vs IT → Personalidade célebres da época ex: Bernardim</p> <p>↓</p> <p>Artes</p>
<p>Conclusão (um parágrafo)</p>	<p>Nacionalismo + Amor impossível / não correspondido = cancelamento dramático</p>

Figura 16 - Exemplo do resultado de uma planificação (verso)

Comentário:

- O primeiro aspeto é bastante vago. A que personagens se referem? Como são essas relações?

- O 2º aspeto também poderia ser mais explícito. Não se esqueçam de que os aspetos selecionados deverão ser mencionados na vossa introdução como forma de anunciar ao leitor os temas que irão desenvolver no corpo do texto.

- As ideias registadas sobre o 1º aspeto poderiam estar condensadas em apenas uma. Há outras informações, associadas ao tema que selecionaram, que poderiam anotar. Ser-vos-ão úteis para justificar as vossas escolhas. Sigam o exemplo do que fizeram para o 2º aspeto.

- No plano-guia, não se esqueçam de apresentar os dois aspetos escolhidos na introdução.

- Se inverterem a ordem da apresentação dos aspetos selecionados, talvez seja mais fácil articular a introdução com o primeiro e este com o segundo.

**Figura 17 - Comentário escrito feito à planificação das figuras 15 e 16**

### **Terceira aula**

No dia 29 de janeiro de 2016, teve lugar a terceira aula da nossa oficina de escrita. Nesta fase do percurso didático, era pertinente um segundo contacto com um novo texto-modelo com o objetivo de:

- 1) ampliar o conhecimento sobre a variedade de elementos linguísticos existentes na língua que possibilitam estabelecer conexões de forma a assegurar a coesão de um texto;
- 2) consolidar a reflexão sobre a macroestrutura textual típica do género em estudo.

Neste sentido, criou-se uma ficha de trabalho de exploração destes aspetos composta, especificamente, por exercícios de resolução de problemas de coesão textual (tendo em conta a divisão e marcação de parágrafos) e de observação da organização da informação no texto e da articulação das três partes constituintes desse mesmo texto por meio de estruturadores de informação.

O texto-modelo em análise, o qual correspondia a um excerto (adaptado) de uma recensão crítica sobre Cesário Verde, compunha-se de quatro parágrafos: o primeiro correspondente à introdução, os três seguintes ao desenvolvimento. O texto carecia de conclusão, sendo a sua redação solicitada aos alunos no final.

Na introdução, encontrávamos uma apreciação favorável da obra *Cesário Verde ou o Poema sem Assunto*, o tema da obra e a informação de que a mesma se subdividia em três capítulos. No desenvolvimento, confrontávamo-nos com três parágrafos diferentes para referir o conteúdo de cada um desses capítulos. A articulação entre os vários parágrafos estava assegurada pela utilização dos seguintes estruturadores de informação: *A primeira parte; Na segunda parte do volume; Finalmente, no terceiro e último capítulo.*

Assim, o primeiro enunciado da ficha informava os alunos de que o texto tinha sido manipulado com a eliminação de algumas marcações de parágrafos. Seguiam-se várias instruções, após leitura atenta do texto, como:

- 1) marcar corretamente os parágrafos no texto, utilizando o sinal (§);
- 2) justificar a proposta de marcação de parágrafos na atividade anterior;
- 3) descrever o tipo de informações que constituíam a introdução do texto;
- 4) referir a relação existente entre o tipo de informação do segundo período da introdução e os restantes parágrafos;
- 5) identificar as expressões que tornavam evidente a organização da informação no texto;
- 6) substituir as expressões presentes por outras de valor expressivo idêntico.

Apresentamos, de seguida, a respetiva ficha de trabalho:

## Ficha de Trabalho II

1) O seguinte texto foi manipulado, tendo sido eliminadas algumas marcações de parágrafos.

1.1) Leia-o atentamente.

5 *Cesário Verde ou o Poema sem Assunto* é um contributo valioso no contexto dos estudos críticos versando a obra do poeta de *O Sentimento dum Ocidental*. O livro subdivide-se em três capítulos estruturantes. A primeira parte visa demonstrar a ineficácia de «tópicos de leitura recorrentes nos estudos críticos dos séculos XIX e XX que, acusando a tendência para a catalogação da poesia de Cesário, se mostraram ineficazes na interpretação da mesma». Em simultâneo, são denunciadas as fragilidades e contradições que nortearam o programa estético e ético da chamada Geração de 70 (1). Na segunda parte do volume, procura-se iluminar a poesia de Cesário à luz da poética de William Wordsworth (2), sobretudo no que diz respeito à entrada em força do quotidiano na poesia, deixando esta de ser apresentada como mera ilustração de emoções. Finalmente, no terceiro e último capítulo, a autora propõe-se discutir a sempre celebrada questão mestre/discípulo entre Cesário Verde e Pessoa e heterónimos, apresentando-se nomeadamente o *Livro do Desassossego*(3) como uma «atualização», e consequentemente complexificação, do programa poético de Cesário Verde».

10

Branco, F.C. (2013). Recensão crítica sobre o ensaio de Susana Rosa «Cesário Verde ou o poema sem assunto»

in Revista Colóquio/Letras, nº 185, Jan. 2014, p. 258.

(texto adaptado)

1 Movimento académico de Coimbra do século XIX que veio revolucionar várias dimensões da cultura portuguesa, da política à literatura.

2 Poeta romântico inglês.

3 Obra literária de Fernando Pessoa, assinada pelo seu semi-heterónimo Bernardo Soares.

1.2) Marque corretamente os parágrafos no texto, utilizando o sinal (§).

Justifique cada uma das marcações de parágrafo.

---

---

---

1.3) De acordo com a marcação efetuada no exercício anterior, que tipo de informações encontramos na introdução do texto?

---

---

1.4) Que relação existe entre o tipo de informação do segundo período da introdução e os restantes parágrafos?

---

---

<p>1.5.a) Identifique as expressões que, no início de cada parágrafo (com exceção do primeiro), tornam evidente a organização da informação no texto.</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>1.5.b) Substitua-as por outras expressões, nomeadamente marcadores discursivos que funcionem como estruturadores da informação com a função de ordenação (altere sintaticamente a frase, caso seja necessário).</p> <hr/> <hr/> <hr/>

**Figura 18 - Ficha de trabalho nº 2**

Para terminar, pediu-se aos alunos que construíssem uma conclusão para o texto, utilizando um marcador discursivo adequado. A correção decorreu de forma conjunta (professor/alunos), com registo das respostas no quadro e os alunos acompanharam de forma motivada e participativa. Salienta-se que a resolução da ficha foi precedida de um momento de análise do conteúdo do texto para contextualização sobre o tema e esclarecimento do vocabulário desconhecido.

A segunda parte da aula foi dedicada à entrega e correção das planificações elaboradas na aula anterior. Havia-se selecionado dois exemplos - um plano bom e outro de qualidade média – que foram distribuídos por grupos de dois para uma breve análise e registo de impressões. Depois, procedeu-se a uma projeção faseada dos planos, que suscitou uma discussão coletiva e sugestões de correção.

O primeiro exemplo apresentado corresponde a uma planificação que considerámos bem conseguida. Os autores selecionaram dois aspetos importantes do conjunto da obra:

**1ª Etapa: Planificação (trabalho a pares)**

1. Registe os dois aspetos sobre os quais escolheu escrever.

1. Carácter nacionalista
2. Tema universal do amor não correspondido

**Figura 19 – Exemplo de uma planificação: exercício 1**

Geraram uma lista de ideias-chave em torno do primeiro aspeto, mas apenas uma ideia associada ao segundo e usando uma frase longa:

1º aspeto:

1. Garrett queria expor ao povo a existência por
2. Essa ideia está presente em toda a peça (Acto
3. Personagens de Gil Vicente e Bernard
4. Fora o obra de A.G. têm carácter naci
5. \_\_\_\_\_

2º aspeto

1. O espectador comum identifica-se com as
2. principalmente com o sofrimento de Paula,
3. resultante de um amor não - correspondido.
4. \_\_\_\_\_

**Figura 20 – Exemplo de uma planificação: exercício 1.1**

No plano-guia, optaram por utilizar um mapa conceptual simples, registando as ideias de forma sequencial, tendo conseguido criar um panorama geral bem organizado dos conceitos principais:

- 1.2) Elabore um plano-guia para o seu texto, organizando, através de esquemas, as ideias que registou na lista anterior.

PLANO-GUIA	
Introdução (um parágrafo)	Um Auto de Gil Vicente - obra importante de Garrett. Temas a ser abordados: - Nacionalismo no poema e no obra, em geral, de Garrett. - Tema do amor (correspondido e não-correspondido)
Desenvolvimento	Carácter nacionalista: - nacionalismo no seu obra, em geral - diferenças entre a corte italiana e portuguesa - personagens históricas: Gil Vicente, Bernardim Ribeiro... ↳ Relembrar ao público português a importância desses mestres de Literatura Portuguesa ↓ Actos I e III principais
1º aspeto	
2º aspeto	Tema do amor (não-correspondido): - Identificação do episódio com as personagens. Caracterização das personagens de Paulo Vicente, Bernardim e Infanta.
Conclusão (um parágrafo)	Reforçar a introdução.

Figura 21 – Exemplo de uma planificação: exercício 1.2

Durante a correção coletiva, destacaram-se como aspetos positivos: a relevância dos tópicos selecionados, a adequação das ideias-chave associadas a cada um, a forma como foram registadas as ideias criadas para o 1º aspeto (ideias-chave) e a organização das ideias no plano-guia. Como pontos a melhorar, salientaram-se: a escassez de ideias criadas para o 2º aspeto e a forma como foi apresentada a ideia registada (frase longa) e a falta de especificidade da conclusão (os alunos apenas escreveram “reforçar a introdução”).

Quanto à segunda planificação, que classificamos de nível médio, os alunos escolheram dois tópicos relevantes, mas registaram-nas de forma vaga:

### 1ª Etapa: Planificação (trabalho a pares)

1. Registe os dois aspetos sobre os quais escolheu escrever.

1. Relações entre as personagens
2. Nacionalismo

**Figura 22 - Exemplo de uma planificação: exercício 1**

Note-se que as expressões “relações entre as personagens” e “nacionalismo” eram pouco claras quanto aos aspetos da obra a que queriam dar ênfase. O risco seria o de replicarem essas mesmas expressões no momento de produção do texto, tornando-o pouco preciso e condicionando assim a interpretação do leitor.

Os alunos geraram ideias-chave em torno dos dois tópicos, embora para o primeiro aspeto a considerar não tenham conseguido destacar ideias claras:

1º aspeto:

1. Relação entre D. Beatriz e Bernardim Ribeiro (+)
2. Relação entre Paula e Bernardim (+)
3. Relação entre Paula e Pêro Sábio (-)
4. Relação entre D. Beatriz e Paula (+)
5. Relação entre Bernardim e Pêro (-)
6. \_\_\_\_\_

2º aspeto

1. Emenação de Cortes de Júpiter
2. Uso de Personagens Residuais
3. Ênfase da personagem do Rei
4. Ênfase do Reino de Portugal: Rivalidade e/ Itália

Figura 23- Exemplo de uma planificação: exercício 1.1

O plano-guia resultou numa organização articulada dos conceitos principais, conseguida através da utilização de esquemas na parte do desenvolvimento.

- 1.2) Elabore um plano-guia para o seu texto, organizando, através de esquemas, as ideias que registou na lista anterior.

PLANO-GUIA

Introdução (um parágrafo)	Almeida Garrett Data e lugar - aumento do apatimento nacional do tratado de D. Maria
Desenvolvimento	<p>Apresentação da personagem D. Beatriz Paula e Bernardim</p> <p>Paula ↔ Bernardim (confidância) Beatriz → Paula Beatriz → Bernardim</p>
1º aspeto Relação entre perso- agens	
2º aspeto Nacionalis- mo	<p>Gil Vicente e o Auto → Cortes de Júpiter</p> <p>Rivalidade PT vs IT → Personalidade delebrada da época ex: Bernardim</p> <p>↓ Artes</p>
Conclusão (um parágrafo)	Nacionalismo + Amor impossível / de correspondido = consequências normais

Figura 24 - Exemplo de uma planificação: exercício 1.2

No momento da correção, reconheceram-se os pontos positivos e negativos já mencionados. Fez-se questão de lembrar a importância de especificar bem os dois aspetos escolhidos, visto que estes deveriam figurar na introdução como forma de anunciar ao leitor os temas a desenvolver no corpo do texto (o que não acontecia com este plano-guia).

Na terceira parte da aula, os alunos tiveram oportunidade de reformular e aperfeiçoar as suas planificações, tendo por base os comentários escritos da professora e a correção dos dois exemplos anteriores.

Antes do toque de saída, a professora informou os alunos de que a próxima aula seria reservada à etapa da textualização da oficina de escrita. Para que se pudessem preparar melhor, entregou uma tabela informativa sobre marcadores abordados: marcadores discursivos com função de ordenação, reformulação e concretização e com valor explicativo e/ou conclusivo e de síntese:

#### **Marcadores Discursivos**

Os marcadores discursivos são unidades linguísticas invariáveis que possibilitam estabelecer ligações entre enunciados, de modo a assegurar a coesão de um texto.

- **Marcadores com função de ordenar a informação no texto:**

**Alguns exemplos:** por um lado, por outro lado, em primeiro lugar, em segundo lugar, por último, depois, em seguida, seguidamente...

- **Marcadores com função de reformular o discurso, sobretudo com função de explicação ou retificação:**

**Alguns exemplos:** ou seja, isto é, quer dizer, por outras palavras, dizendo melhor, ou antes, quer isto dizer...

- **Marcadores com função de reforçar e concretizar ideias:**

**Alguns exemplos:** de facto, na verdade, na realidade, com efeito, efetivamente, mais concretamente;

### Conectores

Fazem parte dos marcadores discursivos os **conectores**, que incluem elementos linguísticos de diferentes classes de palavras (conjunções, advérbios ou interjeições).

- **Conectores com valor de síntese:**

**Alguns exemplos:** em conclusão; em resumo; em síntese; em suma

- **Conectores com valor explicativo e/ou conclusivo:**

**Alguns exemplos:** assim; conseqüentemente; daí; então; logo; pois; deste modo; em consequência; portanto; por conseguinte; por esta razão; por isso

**Nota:** também **frases não finitas** podem ser utilizadas como marcadores discursivos.

**Frases não finitas:** *a seguir, continuando, para começar, para terminar* (listagem enumerativa); *concluindo, recapitulando, resumindo, sintetizando* (síntese)

**Figura 25 - Tabela informativa sobre alguns marcadores discursivos**

## Quarta aula

A quarta aula da nossa oficina de escrita (dia 1 de fevereiro de 2016) foi maioritariamente dedicada à redação do texto, disponibilizando-se, para tal, cerca de metade da aula (42 minutos). Esta tarefa representava uma oportunidade para a aplicação prática do trabalho desenvolvido nas três aulas anteriores e, assim, esperava-se que os alunos produzissem textos expositivo-argumentativos marcados essencialmente por:

- estrutura tripartida;
- divisão e marcação de parágrafos, em articulação com a estrutura do texto;
- utilização adequada e diversificada de marcadores discursivos.

O respetivo enunciado é apresentado de seguida.<sup>3</sup>

<p>Nome: _____</p> <p>Nº _____</p> <p><b>Tarefa Final</b></p> <p><b><u>2ª Etapa:</u></b> Textualização (trabalho individual)</p> <p>Num texto expositivo-argumentativo bem estruturado, de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, refira os dois aspetos a que atribui maior importância na peça <i>Um auto de Gil Vicente</i>, de Almeida Garrett.</p> <p>Fundamente a sua escolha com argumentos decorrentes da sua experiência de leitura da obra.</p> <p>Instruções:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Basear-se no plano que elaborou.</li><li>2) Incluir alguns marcadores e conectores discursivos estudados.</li></ol> <p>1 _____</p> <p>2 _____</p> <p>3 _____</p> <p>4 _____</p> <p>(...)</p>
--

**Figura 26 - Enunciado da tarefa de textualização**

Terminada a tarefa de textualização, iniciou-se uma nova atividade, desta vez coletiva, de criação de uma lista de verificação para revisão dos textos. O intuito era o de sistematizar os principais conhecimentos adquiridos ao longo da oficina de escrita e, ao mesmo tempo, colocar à disposição do aluno um instrumento de apoio para revisão e aperfeiçoamento do texto que produziu.

Deste modo, os alunos foram levados a construir uma tabela de verificação. Uma possibilidade de construção de tabela foi pensada previamente pela professora, que orientou as intervenções dos alunos de forma a chegar ao pretendido. Cada aluno

---

<sup>3</sup> apresenta-se apenas a frente do enunciado, uma vez que o verso era apenas composto pelas restantes linhas de elaboração do texto.

recebeu um enunciado com uma tabela incompleta, que foi compondo em conjunto com a professora e a turma. O resultado do trabalho da turma, na altura registado no quadro, é o que se apresenta em seguida:

3ª etapa: Revisão		
Lista de Verificação da Produção de um Texto Expositivo-Argumentativo		
AO REDIGIR O TEXTO...	SIM	NAO
1. Apoiei-me no plano elaborado?		
2. Construí uma introdução:		
a) constituída por apenas um parágrafo?		
b) em que apresento os dois aspetos solicitados no enunciado?		
3. Construí um desenvolvimento:		
a) constituído por dois a três parágrafos?		
b) em que há uma correspondência entre os aspetos abordados e os parágrafos ?		
4. Construí uma conclusão:		
a) constituída por apenas um parágrafo?		
b) em que sintetizo as informações apresentadas anteriormente?		
5. Utilizei alguns marcadores e/ou conetores discursivos adequados, como por exemplo:		
a) marcadores com função de ordenar a informação no texto?		
b) marcadores com função de reformular o discurso?		
c) marcadores com função de reforçar ou concretizar ideias?		
d) conetores com valor de síntese?		
e) conetores com valor conclusivo e/ou explicativo?		
6. Marquei graficamente os parágrafos?		
7. Escrevi com correção nos planos da ortografia e da pontuação?		

**Figura 27 - Lista de verificação para a tarefa de revisão**

A última parte da aula centrou-se numa atividade desenvolvida a pares em que cada aluno trocou o seu texto com o do colega e realizou a respetiva heterocorreção à luz dos parâmetros estabelecidos na tabela de verificação. Cada dupla teve depois espaço para discutir e trocar ideias sobre os problemas assinalados. No final da aula, a professora recolheu todos os textos para correção e análise.

## Quinta aula

A última aula prevista teve início com a entrega aos alunos de dois exemplos de produções escritas dos alunos selecionados pela professora para uma primeira análise, a pares, com base na lista de verificação criada na aula anterior. A professora projetou, seguidamente, os dois textos, para uma segunda análise, conduzindo uma discussão conjunta sobre cada um deles. Pretendia-se, sobretudo, observar os principais problemas e recolher as melhores sugestões de correção.

Em relação ao primeiro texto (figura 28), e tendo em consideração os parâmetros da lista de verificação, chegou-se à conclusão de que correspondia ao que se esperava em grande parte dos parâmetros:

a) compunha-se de uma introdução constituída por apenas um parágrafo em que se apresentavam os dois aspetos solicitados no enunciado;

b) fazia corresponder de forma clara os dois aspetos abordados aos dois parágrafos do desenvolvimento;

c) apresentava uma conclusão de um parágrafo, que iniciava com um conector adequado;

d) exibia um uso diversificado de marcadores discursivos;

e) apresentava parágrafos corretamente definidos e não apresentava graves problemas de ortografia e pontuação.

Sublinhou-se o evidente impacto positivo da utilização dos tipos de marcadores abordados na oficina de escrita na construção de um texto coerente, claro e objetivo. Por exemplo, o autor conseguiu uma ordenação eficaz da informação através de marcadores como *por um lado*, *por outro lado*, ou *em primeiro lugar* ou justificar a sua escolha iniciando o desenvolvimento com o marcador de reforço *na verdade*. Com a utilização do marcador de síntese *concluindo*, conseguiu marcar claramente a separação entre o desenvolvimento e a conclusão.

Ao tentar perceber se o autor deste texto recorreu à sua planificação (figuras 19 a 21) no momento de produção textual, constatámos que existia uma clara correspondência entre os dois, o que sugere que o primeiro processo (planificação) teve provavelmente um papel importante no êxito do segundo (textualização).

## Tarefa Final

### 3ª etapa: Revisão

1. Analise os seguintes textos com base nos parâmetros da lista de verificação criada anteriormente.

#### Texto 1

Um Auto de Gil Vicente, de Almeida Garrett, alia um tempo de ação renascentista a uma estética e mentalidade típica do romantismo. Para isso, o autor apoia-se, por um lado, num ambiente nacionalista e, por outro, na exploração do tema universal do amor não-correspondido.

Na verdade, o caráter nacionalista de Garrett existe um pouco por toda a sua obra literária, se exceptuarmos, talvez, a lírica. Entretanto, em Um Auto de Gil Vicente, encontramos-lo sob várias formas. Em primeiro lugar, o enredo gira à volta da personagem de Bernardim Ribeiro, poeta, autor de Menina e Moça, e passa pelo dramaturgo Gil Vicente, o que evidencia uma tentativa de lembrar ao público a importância dos mestres da literatura portuguesa. Por outro lado, assistimos em diversas cenas a discussões entre as cortes portuguesa e de Sabóia a respeito das descobertas marítimas de navegadores portugueses, em que estes são enaltecidos.

O tema do amor não-correspondido, por seu turno, é explorado através do triângulo amoroso formado pelas personagens de Bernardim Ribeiro, D. Beatriz e Paula Vicente. O primeiro, ensinante da infanta, apaixona-se perdidamente pela sua aluna, que, por sua vez, lhe retribui esse amor, sem que ele o saiba senão no fim da peça. Já Paula, que se enamora pelo poeta e que afirma só ela o poder compreender, funciona aqui como a personagem principal, cujo sofrimento vivido por não ver o seu amor correspondido lhe confere profundidade emocional.

Concluindo, sabendo que existem inúmeros outros aspectos abordáveis acerca da peça, estes pareceram-nos os mais relevantes para compreender a mentalidade romântica presente em Um Auto de Gil Vicente.

(263 palavras)

**Figura 28 – Primeiro texto para exercício de revisão**

O segundo texto (figura 29), menos conseguido que o primeiro (também no que toca a questões de ordem ortográfica e sintática), recorreu a alguns recursos estudados, embora com um uso pobre de marcadores discursivos, o que comprometeu em parte a coesão e coerência do texto. Ainda assim:

- a) apresentava, na introdução, a escolha dos dois aspetos a que atribuía maior importância na obra;
- b) desenvolvia no corpo do texto os dois aspetos seleccionados através de dois parágrafos distintos e corretamente marcados;
- c) concluía o texto de forma curta e utilizando um conector adequado.

### Texto 2

Os dois aspetos a que se atribui a maior importância na peça *Um Auto de Gil Vicente*, de Almeida Garrett, são o amor impossível que se encontra entre três das personagens e a originalidade do autor, que tornou a peça célebre.

Essas três personagens que se deparam com o amor impossível são Bernardim Ribeiro, D. Beatriz e Paula Vicente, que formam um triângulo amoroso. Apesar de haver um amor correspondido entre D. Beatriz e Bernardim, o amor torna-se impossível devido ao facto de que D. Beatriz estava comprometida com o Barão de Saint-Germain. Paula entra no triângulo amoroso pela sua paixão não correspondida por Bernardim e por ser a aia da Infanta.

No que toca sobre a originalidade do dramaturgo, Almeida Garrett pôs teatro dentro de um teatro, ou seja, ele escreveu a peça, mas incluiu outra peça (*Cortes de Júpiter*) dentro da sua peça. Outros dos fatores que tornaram a peça original são a utilização de personagens reais dentro do auto, como D. Beatriz, Bernardim, Paula, D. Manuel e Gil Vicente, e o simbolismo que cada personagem tem.

Em suma, *Um Auto de Gil Vicente* foi uma peça romântica que teve muita importância, pois salientou vários aspetos do estilo romântico, entre os quais o amor não correspondido.

**Figura 29 - Segundo texto para exercício de revisão**

A correção deste texto centrou-se nos itens da lista de verificação, tendo-se concluído que cumpria parte deles. No entanto, era pertinente observar alguns aspetos que deveriam ser melhorados, a par da ortografia e da sintaxe, a saber:

1. A introdução deveria iniciar-se com informação sobre a obra, o autor ou outro elemento relevante sobre ela e só depois mencionar os aspetos selecionados;

2. O desenvolvimento deveria estar melhor articulado com a introdução através da utilização de marcadores discursivos de ordenação da informação. A apresentação da justificação de escolha dos aspetos mencionados poderia recorrer a marcadores de valor conclusivo (assim, deste modo, etc..) ou marcadores de ordenação (em primeiro lugar, primeiramente, etc..) ou de reforço (na verdade, com efeito, etc..)

3. A conclusão, apesar de iniciar com um marcador adequado, deveria sintetizar melhor a informação do texto.

Convém também referir que o impacto da planificação (figura 30) neste texto é bastante notório, uma vez que existe uma correspondência clara de informações entre as duas etapas. Embora o aluno não tivesse completado o plano-guia, nota-se que conseguiu criar um mapa articulado de ideias, relativo ao primeiro aspeto selecionado, uma organização que se reflete no parágrafo correspondente no texto. O mesmo não aconteceu com o segundo parágrafo (referente ao segundo aspeto), que apresenta a informação de forma pouco clara. Acreditamos que uma organização prévia no plano-guia teria ajudado a produzir este segmento textual.

#### 1ª Etapa: Planificação (trabalho a pares)

1. Registe os dois aspetos sobre os quais escolheu escrever.

1. O amor impossível entre ~~P. Beatriz e Bernandim~~ ~~Paula~~
2. Originalidade (Almeida Garrett)

1.1) Crie uma lista das ideias que pretende desenvolver sobre cada um deles.

1º aspeto:

1. Sofrimento (de Paula, Bernandim e Beatriz)
2. Amor impossível porém correspondido entre Beatriz e Bernandim
3. O amor não correspondido de Bernandim para Paula
4. Beatriz já estar comprometida
5. Bernandim sair de uma classe abaixo

2º aspeto

1. Drama dentro do en drama
2. Ten usado personagens reais no Ato
3. Deus ~~romantico~~, romântico.
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
- .....

1.2) Elabore um plano-guia para o seu texto, organizando, através de esquemas, as ideias que registou na lista anterior.

**PLANO-GUIA**

Introdução (um parágrafo)	Almeida Garrett e <sup>o</sup> "Voz de Gil Vicente" - "amor impossível" - dois aspectos -> "originalidade"
Desenvolvimento  1º aspeto	Amor Impossível amor na c. } -> Bernadina } amor sofrimento } -> Paula } } -> D. Beatriz } amor impossível
2º aspeto	
Conclusão (um parágrafo)	

**Figura 30 - Planificação do segundo texto do exercício de revisão**

Neste exercício, os alunos mostraram bastante interesse e envolvendo-se positivamente nas suas várias etapas, o que contribuiu para o que consideramos ter sido uma aula muito construtiva nesta parte final do processo de ensino-aprendizagem.

No final da aula, a professora entregou aos alunos as suas respetivas produções escritas, pedindo-lhes que as revissem e as aperfeiçoassem. A planificação de aula previa que esta tarefa fosse concretizada em sala de aula, o que não aconteceu por falta

de tempo. Deram-se, por isso, indicações para que fizessem a tarefa em casa. As versões finais resultantes desse trabalho foram posteriormente recolhidas e analisadas pela professora em formação.

A título de exemplo, selecionamos um texto que foi modificado pelo seu autor na fase da reescrita. Ao rever o texto, o aluno aperfeiçoou-o aplicando os conhecimentos abordados durante a oficina de escrita. Como podemos comprovar na figura 31, o texto original era apenas uma descrição da peça e do tema principal, carecendo de introdução e de conclusão e apresentando um discurso pouco claro e coerente:

Instruções:  
1) Basear-se no plano que elaborou.  
2) Incluir alguns marcadores e conectores discursivos estudados.

1 A peça passa-se na corte de D. Manuel.  
2 O principal tema presente no Auto é o <sup>de vilão</sup> amor  
3 ~~de outro~~ de Bernardim Ribeiro com a Infanta  
4 D. Beatriz. <sup>Primeiramente, sabemos que o</sup>  
5 ~~amor dos~~ dois protagonistas começa  
6 ~~na infância da Infanta quando as atitudes~~  
7 ~~de Bernardim Ribeiro levantam suspeitas~~ <sup>ideias</sup>  
8 ~~e indicam um sentimento por parte de~~ <sup>repti:</sup>  
9 ~~Bernardim. Deste modo, ficamos a saber~~ <sup>vap</sup>  
10 ~~os desejos e sentimentos que Bernardim~~ <sup>conduce</sup>  
11 ~~Ribeiro tem devido às conversas dele~~ <sup>que</sup>  
12 ~~com Paula e Pero Sargento. Bernardim~~ <sup>mas</sup>  
13 ~~manifesta publicamente seu amor pela~~ <sup>a cor</sup>  
14 ~~Infanta na representação da peça "Cortes de~~  
15 ~~Júpiter". <sup>Entretanto,</sup> ~~No~~ <sup>então,</sup> amor por  
16 ~~deus não se pode concretizar devido ao~~  
17 ~~casamento dela com o Duque de~~  
18 ~~Saldia.~~~~

Figura 31 - Exemplo de um texto produzido por um aluno

Embora com alguns erros de sintaxe e a não marcação gráfica dos parágrafos, da reescrita resultou um texto totalmente diferente, marcado por uma estrutura

tripartida que se articula entre si por meio de marcadores adequados. Apresentamos então o resultado da reescrita:

A obra, Um Auto de Gil Vicente, escrita por Almeida Garrett, contém vários aspectos <sup>que imitam</sup> comparáveis com características do romantismo e o autor consegue facilmente introduzi-los na sua obra, <sup>que</sup> são apresentados ao leitor ao longo da obra. Os dois aspectos que na minha opinião são os mais importantes são: o amor não correspondido e a fatalidade.

Primeiramente, o amor não correspondido é evidente na obra e retratado na <sup>de</sup> Paula Vicente para com Bernardim Ribeiro. É possível ver que Paula está apaixonada por Bernardim e muitas vezes enfrenta frustração e tristeza ao saber que Bernardim está apaixonado por D. Beatriz, <sup>de</sup> quem Paula Vicente é confidente, tornando este ~~caso~~ caso num de amor não correspondido. O amor não correspondido mostra o porque de ser um dos temas mais importantes, devido ao fato de Paula se tornar a personagem <sup>de</sup> central devido a este tema e acontecimentos <sup>segundo lugar</sup>.

Em seguida, o tema de fatalidade é um tema <sup>outro dos aspectos marcantes</sup> flagrante na obra e é visto ao longo da obra e mais claramente, no fim (desfecho). A primeira indicação de fatalidade <sup>na obra</sup> é o comprometimento de D. Beatriz com o Duque de Sabóia. O fato de D. Beatriz estar comprometida em casamento com o Duque de Sabóia, impede Bernardim Ribeiro, o herói romântico, de concretizar ~~o~~ sua vontade de estar com a Inês e de terem um relacionamento. Devido a estes acontecimentos, um desfecho fatal é o previsto e encaixa no contexto do romantismo, e é o ~~que~~ que acontece. No final, Bernardim salta para o mar, indicando uma morte por amor e mostrando a importância do tema "fatalidade" na obra.

Em suma, os dois temas referidos são destacados pela sua importância e identidade na obra, que são explicitados acima.

Figura 32 - Reescrita do texto anterior

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se e analisam-se os resultados da intervenção didática desenvolvida. O subcapítulo 5.1. foca-se na descrição e fundamentação da estrutura do pós-teste e na apresentação das respetivas classificações apuradas, enquanto o 5.2 se destina à análise comparativa entre o pré-teste e o pós-teste, observando a existência de um quadro evolutivo, embora subtil, no desempenho dos alunos.

### 5.1. O pós-teste: apresentação e resultados

Como já referido em ocasiões anteriores, a aplicação deste instrumento avaliativo teve como principal objetivo apurar quais os efeitos que o projeto desenvolvido provocou no desempenho dos alunos e se esses efeitos são observáveis na evolução das suas competências de escrita.

De forma a uniformizar métodos de avaliação, considerou-se, em conjunto com a professora cooperante, que a configuração e o contexto de aplicação do pós-teste deveriam ser coincidentes com os do pré-teste. Assim, à semelhança deste último, assumiu-se como pós-teste a instrução de um teste sumativo (realizado no dia 25 de fevereiro de 2016) que solicitava a escrita de um texto expositivo-argumentativo sobre uma obra estudada recentemente: *Amor de Perdição* de Camilo Castelo Branco.

A instrução foi a seguinte:

*«Simão elevou-se pelo amor e conquistou na luta uma certeza obstinada, pela qual enfrenta altivamente o sofrimento e a morte».*

Jacinto de Prado Coelho, *Introdução do Estudo da Novela Camiliana*, Lisboa, IN-CM, 1982, p. 425

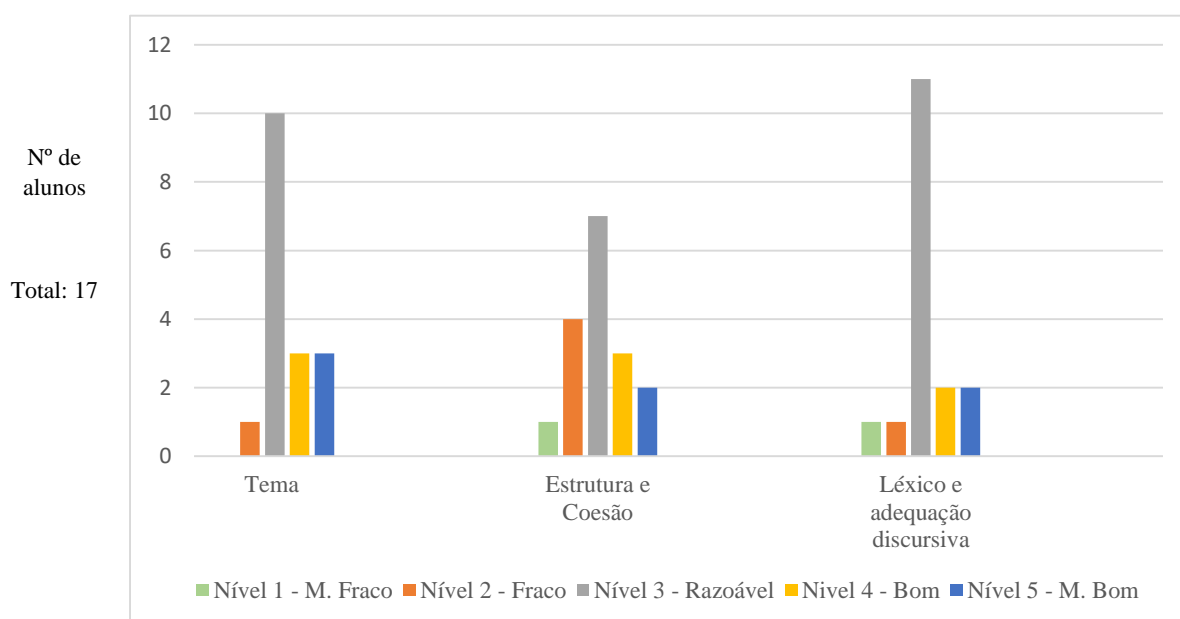
*Tendo em conta a sua experiência de leitura de Amor de Perdição, de Camilo Castelo Branco, caracterize a personagem de Simão com base no juízo crítico apresentado.*

*Redija um texto bem estruturado de 150 a 250 palavras.*

As produções escritas resultantes da tarefa permitiriam verificar a existência (ou não) de mudanças de comportamento em relação às produções realizadas no âmbito do pré-teste, sendo assim possível avaliar a influência da oficina de escrita planeada para esse efeito.

A avaliação dos resultados seguiu os mesmos procedimentos do pré-teste e, assim, os instrumentos utilizados foram também os mesmos. Deste modo, o primeiro momento de avaliação correspondeu à aplicação de uma grelha de classificação adaptada com base nos “Critérios de Classificação” referentes ao Grupo IV – escrita - da Prova Final de Português, 3º ciclo do ensino básico e nos “Critérios Específicos de Classificação” referentes ao Grupo III - Aspectos de estruturação do discurso e correção linguística - da Prova Escrita de Literatura Portuguesa, 11º ano de escolaridade. Lembra-se que se optou por dividir os parâmetros em “Tema”, “Estrutura e Coesão” e “Léxico e Adequação Discursiva”, com cotações entre os níveis 1 e 5 (em que 1 é Muito Fraco e 5 Muito Bom), sendo que os níveis 2 e 4 são intercalares e, como tal, não apresentam descrição de conteúdo. Tendo sido o parâmetro “Estrutura e Coesão” o foco do nosso projeto, o segundo instrumento de análise de dados criado para o pré-teste serviu, desta vez, o propósito de aferir com maior precisão as principais diferenças de desempenho neste parâmetro. Convém recordar que era composto por nove perguntas de resposta fechada, mais três específicas sobre a conclusão.

Apresentam-se, de seguida, os resultados da primeira avaliação:



**Gráfico 3 - Cotações nos três parâmetros de avaliação global: Pós-teste**

Analisando o gráfico, concluímos que o nível 3 (nível suficiente) é aquele que mais sobressai nos três parâmetros.

Relativamente ao parâmetro “Estrutura e Coesão”, sobre o qual este trabalho se debruçou em particular, concluímos que mais de metade da turma (12 alunos) conseguiu uma classificação positiva, a maior parte (7 alunos) situando-se no nível suficiente.

Apresentam-se, agora, os resultados obtidos a partir da aplicação do segundo instrumento de avaliação:

	Sim (nº de casos)	Não (nº de casos)
Construiu uma introdução constituída por um parágrafo?	13	4
O desenvolvimento é constituído por 2 a 3 parágrafos?	14	3
Existe correspondência entre a informação da introdução e os parágrafos que constituem o desenvolvimento?	10	7
Construiu uma conclusão?	14	3
Usa marcadores com função de ordenar a informação no texto?	6	11
Usa marcadores com função de reformular o discurso?	3	14
Usa marcadores com função de reforçar ou concretizar ideias?	0	17

Usa marcadores com valor conclusivo ou explicativo?	6	11
---	---	----

**Das 14 conclusões observadas:**

A conclusão é constituída por um parágrafo?	14	0
---	----	---

A conclusão sintetiza as informações anteriores?	12	2
--	----	---

Usa marcadores com valor de síntese?	14	0
--------------------------------------	----	---

**Quadro 7 - Resultados do segundo instrumento de avaliação do pós-teste**

Analisando os dados do quadro anterior, verificamos esta hierarquia:

<b>Problemas identificados (de acordo com o instrumento de avaliação)</b>	<b>Nº de casos observados</b>
- Não utilização de marcadores com função de reforçar ou concretizar ideias.	17
- Não utilização de marcadores com função de reformular o discurso.	14
- Não utilização de marcadores com função de ordenar a informação no texto.	11
- Não utilização de marcadores com valor conclusivo ou explicativo.	11
- Não correspondência entre a informação na introdução e os parágrafos que constituem o desenvolvimento.	7
- Construção de introduções longas.	4
- Ausência de conclusão.	3
- Desenvolvimento demasiado longo ou demasiado curto.	3
- Construção de conclusões descontextualizadas, ou seja, que não são sínteses do que foi dito anteriormente.	2

**Quadro 8 - Problemas identificados por ordem decrescente de casos observados**

## 5.2. Análise comparativa dos resultados do pré-teste e do pós-teste

Tendo em conta os resultados dos dois testes, apresentados detalhadamente nas secções 3.1.2 e 5.1, respetivamente, cabe-nos agora fazer uma análise comparativa, observando as principais diferenças no que toca ao aspeto “Estrutura e Coesão”, que foi alvo de toda a intervenção didática.

Considera-se pertinente apresentar, primeiro, uma análise global, para progressivamente chegar a dados de contraste mais concretos. Deste modo, segue, em primeiro lugar, o apuramento da frequência das classificações obtidas, em cada teste, no parâmetro da “Estrutura e Coesão”:

Parâmetro	Teste	Classificação					Total de alunos
		1	2	3	4	5	
Estrutura e Coesão	Pré-teste	1	7	5	2	2	17
	Pós-teste	1	4	7	3	2	17

**Quadro 9 - Frequência de classificações no parâmetro “Estrutura e Coesão” nos dois testes**

A partir deste quadro comparativo, podemos concluir que:

- as classificações 1 e 5 não obtiveram qualquer alteração;
- na classificação 2 do pós-teste verificam-se menos 3 registos do que no pré-teste;
- a classificação 3 registou mais 2 casos no pós-teste;
- a classificação 4 obteve mais 1 registo no pós-teste.

Embora a variação possa não parecer expressiva, podemos assinalar uma ligeira melhoria nas classificações obtidas neste parâmetro, uma vez que o total de 8 registos negativos (entre as classificações 1 e 2) reduziu para um total de 5. Note-se também que a classificação 4 obteve mais um registo.

Como exemplo, selecionaram-se dois casos (das alunas que identificamos como A e B) que mostram alguns traços evolutivos, do primeiro para o segundo texto, no que toca à questão da macroestrutura textual.

Apresenta-se, em primeiro lugar, o caso da aluna A. Embora os textos produzidos pela aluna revelem alguns problemas, sobretudo sintáticos e de natureza informacional, considerou-se pertinente apresentá-los como representativos de uma mudança de comportamento na escrita uma vez que, no que diz respeito à estrutura e coesão, o texto do pós-teste (figura 34) denota uma evolução significativa em relação ao do pré-teste (figura 33).

Os principais temas da poesia Brasileira, tal como Jacinto do Prado Coelho tinha referido são o Amor e a Morte.

O Amor é uma característica apresentada no *Locus Amoenus*, paisagem ideal do Neo-Clássicismo, mas o Amor também se pode encontrar presente no *Locus Horrendus*, que é o tipo de paisagem descrito no Pré-Romantismo. A Morte apenas se mostra presente no *Locus Horrendus*.

Tanto no *Locus Amoenus* como no *Locus Horrendus* há a presença de uma amada, por exemplo no soneto «Olha Marília, as flautas dos pastores», o poeta faz referência à sua amada chamada Marília e no soneto «Ó Noite Amiga, Ó retrato da Morte», o sujeito poético refere que a causa do seu sofrimento foi uma amada.

A paisagem, no *Locus Amoenus*, é caracterizada como harmoniosa, calma, cheia de alegria, entre outros traços, ao contrário da paisagem descrita no *Locus Horrendus* que é caracterizada como tenebrosa, obscura, como escuridão, entre outras características. Exemplos presentes nos diferentes tipos de paisagem são os fluxíons que cantam e as flautas dos pastores presente no soneto «Olha Marília, as flautas dos pastores», que salientam a ideia de harmonia no soneto e os machos piadosos, a noite e os fantasmas presentes nos poemas «Insónia» enaltecem a obscuridade e horror da paisagem.

Figura 33 - Texto do pré-teste da aluna A



Já neste segundo texto, podemos encontrar uma clara correspondência entre a informação da introdução e o conteúdo do desenvolvimento, evidenciando uma progressão temática consistente, conseguida em parte com o apoio de marcadores com função de ordenação. Veja-se que os dois parágrafos do desenvolvimento correspondem a cada uma das ideias associadas à citação de Jacinto Prado Coelho, que a aluna refere logo na introdução. Fazendo uso dos marcadores “em primeiro lugar” e “em segundo lugar”, o texto constrói-se através da fundamentação das ideias de “elevação pelo amor” de Simão, no primeiro parágrafo do desenvolvimento, e de “enfrentar altivamente o sofrimento e a morte”, no segundo parágrafo. De salientar ainda que, ao contrário do que sucedeu no pré-teste, a aluna fechou o texto com um parágrafo de síntese da informação anterior, utilizando um marcador adequado: “em suma”.

Neste sentido, podemos afirmar que este novo comportamento de escrita revelou uma maior consciência da relevância da macroestrutura de um texto, a qual foi fundamental para a construção de um produto, ainda que modesto, razoavelmente organizado e coeso.

As alterações verificadas no pós-teste mostram que a aluna desenvolveu habilidades relevantes durante a oficina de escrita, usando-as numa situação de avaliação formal.

Comparando, agora, as produções escritas do pré-teste (figura 35) e do pós-teste (figura 36) da aluna B, observamos que, embora revelem diversos problemas de ordem sintática, lexical e de adequação discursiva, existem algumas diferenças a assinalar, principalmente nas sequências de abertura e de fecho do texto.

— " —

Bocage era um poeta que nasceu em 1765, no séc XVIII. O poeta Bocage foi um poeta na época do neo-classicismo para o preromantismo, tendo sido ele mesmo um dos poetas mais importantes dessa época.

Bocage retrata obsessivamente dois temas em todos os seus poemas já conhecidos: A Morte e o Amor. Tendo este mesmo pensamento à Arcádia Lusitana no séc XVIII, é um dos poetas que, como ele se refere muitas vezes ~~também se inspira-se~~ mais se inspira a um dos grandes poetas da Literatura Portuguesa quanto ao amor (platonico), sendo este mesmo, Camões.

Passando ao tema do Amor, o poeta relata o amor como o mesmo sendo platonico e não correspondido. Em cada poema que lemos, o amor para o poeta é algo obscuro, algo que dói, pois não está correspondido. Ambos os temas têm uma forte conexão entre si.

Falando agora do tema da Morte, Bocage relata a Morte muitas vezes como algo inspirador, algo que vai fazê-lo feliz e tirar a dor, como pode ter um poema que lê: «O Morte, Morte amigal!» O poeta utiliza a morte para exprimir a sua dor, sendo os seus poemas quase sempre recorrentes à mesma, se a pedir a mesma, tendo agora o amor em cada, Bocage sofre muito de amor, fazendo a transportar da morte o seu refúgio para a dor toda que sente, daí transporte a «Obsessão» pelos dois temas, por exemplo no poema «O trovador, noite oxiana» onde o poeta recorre às mitologias gregas no caso recorre ao Deus do inferno e diz que ninguém merece sentir a dor do amor que ele sente.

Podemos dizer que Bocage é um poeta do estilo neo-dramático. A escrita de Bocage é intensa, dramática e por vezes, exagerada. Utiliza muitos recursos estilísticos.

Para finalizar, Bocage morreu em 1805 de um aneurisma e quem escreveu os seus livros e poemas foi o seu amigo João Pedro Silva, tendo este mesmo feito um poema para identificar «O João Bocage não vai...» quando o mesmo estava às portas da morte.

Figura 35 - Texto do pré-teste da aluna B

Na caracterização de Simão, podemos ver dois episódios da mudança do mesmo, tendo ateno à frase de Jacinto Prado de Coelho quanto o mesmo revela « Simão elanou-se pelo amor », podemos ver mudança de: antes e depois de se apaixonar.

Caracterizando assim, Simão Botelho antes de se apaixonar era um homem velho, forte e destemido. Apesar os mesmos adjetivos mas outras intuições, metia-se em guerras e sempre quisera defender o bem de todo mundo, liberal em todos os aspectos e anajoso também, esse era Simão Botelho. Simão é reconhecido como o herói de Amor de Roldão exatamente pela sua característica e bravura, que da não o pouca. Simão - destacando o adjetivo « destemido » - não tinha medo de nada e enfrentava todo, para ser toda a gente feliz, mesmo que por vezes chegasse a ir longe demais. Essa era a caracterização de Simão antes de se apaixonar.

Após visto do outro modo, Simão Botelho depois de se apaixonar virou outro homem, anajoso a valer e destemido sem paura das vezes, enfrentou o sofrimento e o amor. Como o ditó no juízo de Jacinto de Prado Coelho e passo a citar « pela qual enfrenta ativamente o sofrimento e a morte » Simão enfrentou a morte por amor, fazendo-o assim o personagem mais anajoso da novela. Depois de se apaixonar, a única coisa que ele fez, foi o amor à qual ele lutou sem paura alguma. Forte, anajoso, destemido e lutador, esse era caracterizado Simão Botelho, mas com um adjetivo ainda mais nobre: apaixonado. Como diz a frase « Viveu, amou e morreu amado ».

Em suma, Simão Botelho era uma personagem relevante devido à sua característica ao longo da novela que acaba por sofrer alterações. total

Figura 36 - Texto do pós-teste da aluna B

Se, no primeiro texto, encontramos uma introdução longa, composta por dois parágrafos, com informação alternada (alguma com pouca relevância) sobre o autor e a obra, no segundo texto o mesmo segmento apresenta uma extensão adequada de apenas um parágrafo, contendo informação concisa sobre o que se vai desenvolver nos dois parágrafos seguintes. Estes, por sua vez, dedicam-se a uma caracterização da personagem Simão, antes e depois de se apaixonar, correspondendo, assim, à ideia lançada na introdução.

No que diz respeito ao fecho do texto, podemos verificar que no pré-teste a aluna mostra ter consciência que o deve fazer, elaborando um parágrafo autónomo, mas sem conseguir um resultado satisfatório. Isto porque a expressão inicial que usou, “para finalizar”, supõe uma sequência de ordenação, não representando de forma tão

clara um valor de síntese, como se exige neste tipo de texto. O próprio conteúdo é influenciado por essa mesma expressão, uma vez que a aluna introduz novas informações ao invés de resumir a informação anterior. Este comportamento altera-se no segundo texto, no qual se observa um parágrafo final de conclusão que se inicia com o marcador “em suma” e cujo conteúdo corresponde ao esperado.

A aluna não utilizou os marcadores precisos estudados na intervenção didática (apenas usou o marcador já referido “em suma”), mas mostrou conhecimento da sua importância na progressão temática, tendo optado por expressões “caracterizando assim” ou “agora visto de outro modo”.

Mesmo refletindo fragilidades, podemos constatar uma evolução importante de um texto para o outro, sendo notório sobretudo um maior conhecimento sobre a extensão e o conteúdo dos segmentos textuais que iniciam e concluem um texto expositivo-argumentativo do gênero pretendido, o que concorreu para um produto final mais satisfatório.

Apresentada a análise global dos dados obtidos, analisam-se em seguida mais concretamente as diferenças de desempenho dos alunos no parâmetro em foco, “Estrutura e Coesão”, segundo os indicadores do segundo instrumento de avaliação de dados. No quadro abaixo ilustram-se as ocorrências apuradas no pré-teste e no pós-teste.

<b>Indicadores</b>	<b>Nº de ocorrências positivas</b>	
	Pré-teste	Pós-teste
Construiu uma introdução constituída por um parágrafo?	64,7%	76,5%
O desenvolvimento é constituído por 2 a 3 parágrafos?	76,5%	82,4%
Existe correspondência entre a informação da introdução e os parágrafos que constituem o desenvolvimento?	58,8%	58,8%
Construiu uma conclusão?	70,6%	82,4%
Usa marcadores com função de ordenar a informação no texto?	11,7%	35,3%

Usa marcadores com função de reformular o discurso?	23,5%	17,6%
Usa marcadores com função de reforçar ou concretizar ideias?	11,7%	0%
Usa marcadores com valor conclusivo ou explicativo?	64,7%	35,3%

<b>Sobre as conclusões</b>	Pré-teste (12 conclusões)	Pós-teste (14 conclusões)
A conclusão é constituída por um parágrafo?	100%	100%
A conclusão sintetiza as informações anteriores?	66,7%	85,7%
Usa marcadores com valor de síntese?	25%	100%

**Quadro 10 - Comparação de dados entre o pré-teste e o pós-teste, segundo as variáveis do segundo instrumento de avaliação**

Ao compararmos os dados obtidos nos dois momentos de escrita, observamos que as variações mais expressivas se centram, principalmente, nos três seguintes itens do quadro geral:

1. **Construção de introdução constituída por um parágrafo** (variação positiva de 11,8%)
2. **Construção de conclusão** (variação positiva de 11,8%)
3. **Utilização de marcadores com função de ordenação da informação do texto** (variação positiva de 23,6%)

No quadro sobre as conclusões, destacam-se estes dois itens:

1. **Conclusão como síntese das informações anteriores** (variação positiva de 19%)
2. **Utilização de marcadores com valor de síntese** (variação positiva de 75%)

Analisando os restantes indicadores, verifica-se que não houve variação na questão da correspondência entre a informação da introdução e os parágrafos que constituem o desenvolvimento e na extensão da conclusão; registou-se uma melhoria pouco acentuada relativamente à extensão adequada do desenvolvimento; finalmente, o número de ocorrências de marcadores com funções de reformular o discurso e reforçar ou concretizar ideias, bem como de marcadores de valor conclusivo ou explicativo, diminuiu, provavelmente por serem de menor pertinência neste texto.

Ilustram-se, com alguns exemplos de textos produzidos pelos alunos, as diferenças entre os dois momentos de escrita no que toca a cada um dos indicadores que sofreram uma variação positiva.

### 1. Utilização de marcadores com função de ordenação da informação no texto

Manuel Maria Barbosa du Bocage (chamado na arcaica lusitana de Elmano Sadino) foi um importantíssimo poeta de transição. Esta transição dá-se entre dois géneros literários: o neo-clasicismo e o romântismo; mas também se verifica na passagem do tempo: a transição dos séculos e com eles da época renascentista do iluminismo.

Os poemas deste autor, que tanto marcou o mundo literário não estão, uma mistura de géneros - com características do neo-clasicismo e do romântismo. Por exemplo no soneto "Uma Noiva os flautas dos pastores" temos ainda uma presença forte do Neo-classicismo. A representação do Amor em poemas Neo-clássicos é algo belo, ainda, de certa forma inocente e, em geral, descrito com alegria e não poucas as referências à morte. Com a exclusão de Bocage pelos géneros literários vamos notado um, poderia dizer-se, escurecimento desta noção de Amor. Donado pelo locus horreus para descrever o ambiente do poema até às imensas descrições da Noite e do Amor torna-se um tema causador de sofrimento e diretamente ligado à Noite e à Noite imensa. Temos como exemplo os sonetos a transportar



a aceitar os privilégios concedidos (a ele) ao pai pelo seu estatuto que impediriam a sua mãe.  
 « Simão eleva-se pelo amor », como já referi, o amor de Teresa ajudou Simão a crescer. « Enfrenta ativamente o sofrimento e a morte » Esta atitude pode ser também considerada « orgulho » e teimosia ou persistência nos seus sonhos, no seu amor. O modo como Simão enfrenta a morte é o modo com que Simão enfrenta a possibilidade de estar com Teresa na eternidade - com uma certeza obstinada.  
 Concluindo, Simão possui características de um herói romântico (coragem, humildade) e no fim chega a morrer por esse amor e sendo a morte um marcador importante e frequente do romantismo acredito na classificação de Simão enquanto « herói romântico ».

Figura 38 - Texto do pós-teste da aluna C

Como se pode observar, o primeiro texto carece de elementos de ligação entre os vários segmentos textuais (o que é acompanhado de falhas evidentes na marcação de parágrafos), criando um texto pouco claro. Já o segundo texto deixa transparecer uma maior consciência da macroestrutura textual: a introdução informa o leitor acerca dos tópicos a abordar e o desenvolvimento obedece a essa sequência, evidenciando-a através de marcadores discursivos de ordenação como “em primeiro lugar”; “por outro lado” e “por fim”. Note-se também uma marcação mais eficiente dos parágrafos.

Mesmo com algumas imprecisões, é notória uma evolução do pré-teste para o pós-teste, no que diz respeito à utilização de marcadores com função de ordenação e à sua positiva influência na estrutura e coesão global do texto.

## 2. Construção de conclusão

A partir da minha experiência de leitura da poesia Baroqueana, posso comentar que os elementos fundamentais e que estão quase sempre visíveis nos sonetos, são de facto, o Amor e a Morte.  
 A Morte, que aparece como representação « Arbitrária » sendo um dos elementos que ~~compõe~~ ~~compõem~~ o sujeito poético, quando este se encontra deprimido, isto é, estamos perante o « locus horrendus » que é ainda a característica do pré-romantismo, como ~~se~~ vemos no soneto «<sup>⊕</sup> Noite Amiga - O Retrato da Morte », visto que Barage seja um poeta de transição entre o pré-romantismo e a transportar  
 ⊕ O Retrato da Morte! O Noite Amiga!

~~Na~~ Nova Arcádia. Na Nova Arcádia já é visível transporte o «locus amoenus», pois é aqui que se enquadra o «Amor», sendo este outro elemento caracterizador das suas poesias, como aparece no soneto «Olha Marília, a flauta dos Pastores». Usualmente, o «Amor», nos sonetos, é cantado à figura feminina pela qual o poeta se encontra em sofrimento e está constantemente com insónias enquanto que «ela» dorme pacificamente.

A Noite (Morte) também aparece como um elemento maternal, com quem Bocage desabafa. Enquanto que nos sonetos onde se enquadra o «Amor», este faz referências à mulher, à beleza e às qualidades da mesma e da natureza em que se encontra.

Figura 39 - Texto do pré-teste da aluna D

Simão Rebelo é inicialmente apresentado como um jovem de temperamento violento e perturbador. Na ordem em que defende a plebe, e com quem convive, sendo que também o podemos caracterizar como sendo agitado na faculdade.

Todavia, o seu carácter muda após conhecer a Teresa, durante os três meses em que estivera em Viseu. Ele com 17 anos, e a sua amada com 15, passaram a viver desde então o amor Romântico: um amor que modifica as personalidades, que tem paixão nas suas intenções, e foi o que sucedeu com Simão, que tornou-se recatado, estudioso e até religioso, porém estas virtudes caracterizadoras da personagem de Simão não impedem o facto de ele ter o desejo incontrolável de vingança, que faz com que este assassine o seu rival, Baltasar Coutinho.

No entanto, o modo como assume este crime, recusando-se a aceitar todas as tentativas de o salvar, acabam por configurar o carácter passional do comportamento de Simão, tornando assim Simão em um típico herói ultraromântico, também na medida em que nem as misérias sofridas conseguem abater a sua firmeza, no qual ele está de

Em suma, Simão deixou de ser o tal jovem rebelde, mudando a sua personalidade, ~~para ser~~ e que tem como princípio a honestidade como consta na frase «Amor, perdeu-se e morreu quando»

Figura 40 - Texto do pós-teste da aluna D

Enquanto na figura 39 estamos perante um texto sem conclusão, existe, no texto da figura 40, um segmento criado para esse efeito. Para além deste novo conhecimento adquirido, a aluna conseguiu corresponder razoavelmente ao que se pretende numa

conclusão de um texto expositivo-argumentativo. Fez ainda uso de um marcador adequado, “em suma”, que a orientou na construção de uma síntese das ideias transmitidas no texto.

### 3. Construção de introdução constituída por um parágrafo

Manuel Maria Barbosa du Bocage nasceu em 1765 na cidade de Setúbal e faleceu em 1805, cego em Lisboa, aos 40 anos. Descendente de uma família burguesa <sup>este</sup> escritor, mais conhecido ~~por~~ <sup>apenas por</sup> Bocage, é considerado um dos mais célebres poetas do século XVIII.

A poética Bocageana insere-se no período de transição entre o Neoclássicismo e o Pré-Romântismo. Assim sendo, o poeta pertence à Nova Arcádia onde era conhecido pelo pseudónimo Elmano Sadino. O período Neoclássico tem como características a referência a entidades mitológicas, o Platonismo (tema bastante abordado neste período) e o uso do modelo de descrição da natureza pacífica do locus Amoenus a seja e a representação da natureza como um lugar apazível, edénico. O texto poético «Olha Maelia, as flautas dos pastores» é um dos poemas estudados em aula ~~que~~ assente neste período. É também um aspeto do Neoclássicismo e presente na poesia deste escritor, a paisagem bucólica, que é a referência a uma paisagem pastoril. Bocage teve, ~~por~~ <sup>por</sup> influência ~~da~~ a poesia de Camões, o ideal do Romântismo. O sujeito poético compara-se a camões em relação ao tipo de vida que ambos viveram, como é exemplo as viagens ao oriente, as dificuldades ~~que~~ financeiras e as amores não correspondidos. Contudo, no soneto «Camões, grande camões, quão semelhante», Bocage destaca um ~~facto~~ <sup>facto</sup> que os diferencia; o escritor afirma que camões é muito maior que ele em termos de talento.

Bocage tem alguns temas em comum com o estilo romântico. Os temas fundamentais, tal como Jacinto do Prado Coelho ~~afirma~~ <sup>afirma</sup>, são o Amor e a Morte; e as características ~~que~~ <sup>que</sup> mais ~~destacadas~~ <sup>evidentes</sup> são a intensidade subjetiva (ex.: Exagero), a submissão total ao amor e o prazer das paisagens sombrias. Um dos poemas estudados ~~foi~~ <sup>foi</sup> «Ó Retrato da Morte! Ó Noite amiga» que se evidência ~~do~~ <sup>do</sup> período Pré-Romântico, pois temos a referência da Morte e da Noite como confidentes do sujeito poético e uma descrição da Natureza segundo o ~~locus horrendus~~ <sup>locus horrendus</sup> (gosto pela noite, pelas trevas). Em Bocage, o tema do Amor e da Morte estão quase sempre associados ~~em~~ <sup>com</sup> o outro. É também visível, em algumas das suas obras, as circunstâncias em que ~~as~~ <sup>as</sup> mesmas poderão, eventualmente,

total

ter sido escritas, Pois, sabe-se que no final de sua vida, devido a um aneurisma, que tendeu a agravar a situação econômica, ~~o~~ ~~que~~ que transparece, por exemplo, no soneto «já Boracé não sou... A vida escura», Este poema, do teor auto-biográfico, retrata a degeneração causada pela doença e o facto de o sujeito poético já não se reconhecer por estar arrependido devido à sua falta de fé durante a sua vida, fazendo um apelo à ~~ju~~ juventude para que se esqueçam de tudo o que escreveu e que acreditem na eternidade. Contudo, conclui-se que Boracé marcou a lírica em Portugal sendo considerado um dos melhores poetas. Este escritor tem a particularidade de as suas obras não serem apenas de ~~carácter~~ carácter Neoclássico nem Pré-Romântico, mas sim de transição entre estes períodos ~~que~~ que apresentam simultaneamente aspetos dos dois movimentos literários.

Figura 41 - Texto do pré-teste da aluna E

Simão Botelho é uma das personagens principais de Amélia de Perdigão, - juntamente com Teresa de Albuquerque e Maria - , contudo, Simão ~~é~~ revela-se o protagonista desta novela. No início da novela, Simão demonstra-se um rapaz de temperamento violento e perturbador da ordem, pois estava constantemente envolvido em lutas e confusões, muitas delas devido à sua tendência para ajudar os mais pobres, ou aqueles de um estatuto social inferior, e devido à sua mentalidade defensora dos ideais da Revolução Francesa. Contudo, um dia, Simão apaixonou-se por Teresa e, a partir ~~de~~ ~~de~~ de então, evita todas as situações de brigas e ~~de~~ a transportar

tenta fazer-se nos estudos, mas, devido à rivalidade entre a sua família, os Botelho, e a de Teresa, os Albuquerque, essa paixão torna-se impossível e, quando descoberta, ambas as famílias afastam os jovens enamorados - Teresa vai para um convento e Simão de novo para Coimbra - surtindo uma sede de vingança da parte de Simão.

Revela ser uma personagem de carácter passionil, como é exemplo o episódio em que o mesmo decide entregar-se à justiça em vez de fugir pelo assassinato de Baltasar Reutinho. Esta personagem é também definida pela sua dignidade e firmeza face a todos os conflitos que o vão perseguir e acrescentar em toda a novela, tornando Simão Botelho num símbolo romântico de resistência contra a sociedade em que se insere.

~~Em suma, Simão Botelho é uma personagem de carácter romântico, definida pelo amor impossível, pelo sofrimento interno e pelo seu destino, que acaba por ser a motivação a morte da personagem.~~

Em suma, Simão Botelho é uma personagem de carácter romântico, definida pelo amor impossível, pelo sofrimento interno e pelo seu destino, que acaba por ser a motivação a morte da personagem.

Figura 42 - Texto do pós-teste da aluna E

No que se refere às introduções, o texto do pós-teste da aluna E exhibe uma nova forma de construção. Enquanto a primeira introdução é longa (com informações pouco relevantes), composta por mais do que um parágrafo, confundindo-se com o início do desenvolvimento (veja-se que não há marcação de parágrafo entre o período que termina em “Pré-Romantismo” e o seguinte iniciado por “Assim sendo”), na figura 42 estamos perante uma introdução constituída por um parágrafo com informação mais incisiva sobre o que se desenvolve no texto (Simão como protagonista da novela).

#### 4. Utilização de marcadores com valor de síntese

Optou-se pelos textos anteriores da aluna E (figuras 41 e 42) para exemplificar alterações quanto à utilização de marcadores com valor de síntese. Analisando atentamente o segmento final do primeiro texto, considera-se que, em termos de conteúdo, o segmento se adequa ao que se espera de uma conclusão. No entanto, a forma como se inicia não é a correta, criando uma situação de incoerência no discurso: o marcador “contudo” antecipa uma informação que contrasta com a anterior e a expressão que se lhe segue, “conclui-se”, indica um valor conclusivo, não correspondendo, assim, ao exigido nesta unidade.

No pós-teste já se constata a utilização de um marcador correto para o segmento em causa.

#### 5. Conclusão como síntese das informações anteriores

Manuel Maria Barbosa du Bocage, reconhecido por Bocage, nasceu no dia 15 de Setembro de 1765 e faleceu no dia 21 de Dezembro de 1805. Bocage proviém de uma família Burguesa, na qual o seu pai era juiz e a mãe era a segunda sobrinha de uma poetisa francesa, madame Marie Anne Le Page du Bocage.

Bocage ao longo da sua vida, teve alguns incômodos semelhantes a Camões, devido às experiências de a transportar

esta vida que ambas tiveram, <sup>tais</sup> como; problemas financeiros, dificuldades de transporte, viagens, amores etc. Contudo, o que Bocage passou, decidiu escrever textos as comparações relacionadas ao tipo de vida que ambas levaram, executando o seguinte soneto «Camões grande Camões, quão semelhante», daí Manuel ser considerado um dos melhores poetas do nosso País, mas já depois de Camões, pois este afirma no soneto que já mais alcançaria o maior génio prático que Camões conseguiu atingir.

Uma das mais importantes referências de Bocage que podemos realçar foi quanto a Manuel iniciou-se como autor de transição entre o Neo-Classicismo e o Romantismo. Bocage pertenceu à Arcádia Lusitana no século XVIII, iniciando o Neo-Classicismo, onde era conhecido pelo pseudónimo Eleano Saldino, mais tarde iniciou no século XIV o Romantismo, havendo uma diferença entre estes duas temáticas; ~~ou seja~~, no Neo-Classicismo os poetas apresentam um modelo descritivo da natureza própria do [locus Amoenus], ~~em que~~ em que Bocage originou o seguinte poema «Olha Manília, as flautas das pastores» que apresenta um lugar bucólico, areno, calmo... Este soneto representa a natureza como reflexo do estado de alma do sujeito poético, de acordo com os princípios do locus Amoenus, tais como, a alegria, harmonia...

Também podemos realçar neste soneto outros aspetos de Neo-classicismo, como as entidades mitológicas, «zé-finos» que ~~estão~~ <sup>estão</sup> presença neste soneto.

Enquanto no Romantismo, os poetas decidiram inserir um modelo descritivo da natureza própria do Locus Horrendus, presenciando Bocage a ter alguns casos com o gosto romântico, pois o [Locus Horrendus] representa o gosto pela noite, trevas e por lugares ~~sem~~ <sup>sem</sup> amor sem vegetação exuberante. Neste modo, o gosto romântico apresenta a Aguda consciência do «eu» de perseguição de um destino infeliz, submissão total ao amor quase divinisado - do pelo poeta e, muitas vezes, posta à razão; o prazer da solidão, das paisagens sombrias; confissões em profissões e ações que se traduzem num nível de linguagem. Ou seja, as obras que Bocage produziu na época do Romantismo, o tema ~~de~~ <sup>de</sup> Monte <sup>de</sup> este associado ~~ao~~ <sup>ao</sup> amor, daí Jacinto Coelho afirmar que os temas <sup>grandes</sup> Bocageanos são o ~~de~~ <sup>de</sup> Amor e a Monte, pois Bocage tinha um <sup>grande</sup> gosto romântico. "propriedade" <sup>total</sup>

Um dos poemas que podemos evidenciar no Romantismo, é o seguinte poema «O Retrato da Monte! O Noite umiga». Este soneto apresenta um modelo descritivo da natureza própria do Locus Horrendus, no gosto pela noite e pelas trevas, ao longo do poema, a «noite» é referida como «amiga», pois este <sup>o</sup> <sup>considera</sup> <sup>a</sup> <sup>como</sup> <sup>confidente</sup>, <sup>uma</sup> <sup>relação</sup> amistosa ou familiar, ou seja, a noite <sup>presença</sup> o sofrimento que ~~causaram~~ <sup>causaram</sup> do «eu» poético, sofriamente esse que está relacionado com amor, segundo o romantismo. Ao longo do poema, o locus Horrendus continua evidente no soneto, de certa forma, <sup>de</sup> <sup>modo</sup> <sup>que</sup> o gosto pelas trevas, ou seja, o «eu» prefere sentir terríveis, associando os contos tais como, os fantasmas vagos, mancozes perdidas... Já nos últimos versos, presenciámos o «eu» a usufruir de vários recursos estilísticos, tais como, a volutiva, ~~ou~~ <sup>ou</sup> seja que, por sua vez, exprime a vontade de querer morrer. No entanto, esta função «querer», tem o lugar nos dois últimos versos reforçando a intensidade da vontade do poeta.

[Para concluir] podemos realçar que Bocage escrevia os seus sonetos cu obras de acordo com os traços cu aspetos que a Arcádia lusitana exigia.

Figura 43 - Texto do pré-teste da aluna F

Na obra Amor de Perdição, de Camilo Castelo Branco, o excerto transmite ao leitor que Simão é um dos principais protagonistas, isto é, Herói romântico na obra. Com base, no excerto transcrito da Introdução do estudo da Novela Camiliã, de Jacinto do Prado Coelho, a personagem masculina, Simão, é caracterizado com uma tendência cheia de inconformismo social e marginalidade, mas depressa Simão muda, devido a um amor desmesurado, sem limites, pela sua vizinha, Teresa e é a partir deste amor que a intriga vai se desenrolar. Contudo, com a grande desmesura de amor que Simão e Teresa sentem um pelo outro, leva-o a mudar alguns aspectos sobre ele, ou seja, Simão torna-se alguém com uma grande força vital, excesso vital e um temperamento impulsivo, devido à força constante dos seus pais retiraram-o da cidade para ~~ele~~ <sup>agora</sup> amor não ser concretizado. No entanto, o Herói romântico trouxe-nos para a ação uma audácia e uma grande determinação de ficar com Teresa. Em suma, o amor nesta <sup>obra</sup> ~~obra~~, associa-se a uma glória, honra e desejo por parte de Simão, pelo simples facto de ele ter tido uma coragem e uma obstinação a transportar moral, força vital e determinação de <sup>de</sup> transportar enfrentar todo o sofrimento e a morte, <sup>causado</sup> ~~devido~~ pelo amor sem limites que <sup>ele</sup> sentia pela personagem feminina, Teresa de Albuquerque.

Figura 44 - Texto do pós-teste da aluna F

Considerando o último parágrafo do primeiro texto uma tentativa de o concluir, por conta da expressão utilizada “para concluir”, é impossível classificá-lo positivamente (no que diz respeito à estrutura do género de texto em causa), uma vez que o mesmo não corresponde ao que se pretende como conclusão. “Para concluir” pode apontar para o fecho de uma enumeração de ideias o que, certamente, levou a aluna a adicionar mais informação ao invés de proceder a um resumo.

No último parágrafo do segundo texto, já existe uma recuperação das ideias anteriores, aproximando-se, assim, do que deve ser uma conclusão. Além disso, a aluna escolhe um marcador correto, elemento que, claramente, acompanha esta mudança de comportamento.

## 6. CONCLUSÃO E REFLEXÕES FINAIS

A análise dos resultados obtidos permite concluir, de forma genérica, que o impacto da intervenção didática nas produções escritas dos alunos foi ténue, reconhecendo-se que os alunos mostram ainda claras fragilidades na elaboração de um texto expositivo-argumentativo. No entanto, os sinais positivos detetados merecem ser valorizados e analisados.

Veja-se que, após a intervenção, se verificou um aumento:

- 1) na construção de introduções com uma extensão adequada;
- 2) na construção de conclusões;
- 3) na construção de conclusões cujo conteúdo constitui uma síntese das informações do texto, cumprindo com o exigido tendo em conta o género de texto visado;
- 4) na utilização de marcadores de valor de síntese;
- 5) na utilização de marcadores com função de ordenar o discurso.

Perante este cenário, rapidamente se constata que as maiores variações ocorreram fundamentalmente nos segmentos textuais de abertura e fecho (correspondentes à introdução e à conclusão), podendo isto significar que a assimilação dos conteúdos trabalhados na aula se manifestou apenas de forma parcial. Para explicar tal situação, a par, obviamente, do pouco tempo de que se dispôs (5 aulas de 90 minutos), concorrem as considerações teóricas, já apresentadas neste relatório, sobre a complexidade do processo de escrita, complexidade essa justificada também pelo facto de o ser humano não conseguir assimilar simultaneamente todas as vertentes que compõem o processo de escrita, por limitações naturais dos seus mecanismos de processamento da informação (Carvalho, 2001: 150).

Efetivamente, a escrita constitui uma atividade de tal forma complexa que o seu processo de ensino-aprendizagem se torna demasiado difícil e lento, o que exige dos professores a elaboração de planos estratégicos de trabalho em aula que primam pela continuidade e progressividade.

Com base nestes pressupostos, é legítimo considerar que este projeto pedagógico possa ter respondido positivamente a mais uma etapa no percurso de aprendizagem dos alunos quanto ao domínio da escrita formal, em contexto de aula de Literatura. Embora sem ter superado as expectativas, os dados apurados deixam

transparecer indícios positivos que não devem ser ignorados e que podem representar mais uma alavanca para a viabilidade de um trabalho de progressiva consciencialização linguística dos alunos, a nível macrotextual, em articulação com a educação literária.

Acredita-se, assim, na existência de margem exploratória para trabalhos futuros dedicados à dinamização de oficinas de escrita em turmas de Literatura, que poderão passar pelo aprofundamento da competência macrotextual através de um ensino faseado caracterizado por micro-planos didáticos focados nas principais unidades textuais (introdução, desenvolvimento e conclusão) com exercícios práticos de reflexão e experimentação.

Como nota final, destaca-se a marcante experiência educativa que este trabalho de campo representou, através do qual foi possível conhecer todo o funcionamento de uma escola, estabelecer um contacto direto com professores e alunos e confrontar a expectativa com a realidade vivida de conduzir uma aula. Estas experiências permitiram aprofundar conhecimentos teóricos e desenvolver competências essenciais para o futuro desempenho da profissão docente, enfrentando medos e ilusões e tornando mais claro o verdadeiro papel de um professor.

## BIBLIOGRAFIA

ADAM, Jean-Michel (1987). “Linguistique textuelle: typologie(s) et séquentialité” in *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3<sup>ème</sup> colloque international de didactique du français*. Bruxelles: Éditions de Boeck. pp. 23-33.

ADAM, Jean-Michel (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Paris: Nathan-Université.

ALVES, Mário Sérgio Pimentel (2014). *O oral como estratégia para o desenvolvimento da escrita na disciplina de Literatura Portuguesa*. Relatório de Mestrado em Ensino. Lisboa: Universidade de Lisboa.

AMOR, Emília (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.

BARBEIRO, Luís Filipe (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, Luís Filipe (2006). “Coesão e fechamento textual no relato escrito dos alunos do ensino básico”. In *Actas XXI encontro nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa: APL. pp. 153-167.

BARBEIRO, Luís Filipe & PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: ME-DGIDC.

BEREITER, Marlene & SCARDAMALIA, Carl (1987). “Knowledge telling and knowledge transforming in written composition”. In Rosenberg, Sheldon (ed.). *Advances in applied psycholinguistics. Volume 2: reading, writing, and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 142-175.

BUESCU, Helena Carvalhão, MAIA, Luís, SILVA, Maria Graciete & ROCHA, Maria Regina (2014). *Programa e metas curriculares de Português. Ensino secundário*. Lisboa: ME-DES.

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

CARVALHO, José António Brandão Soares de (2001). “A análise do processo de escrita e a definição de estratégias conducentes ao desenvolvimento da capacidade de escrever.” In *Actas do XVI encontro da APL*, Coimbra pp. 147-151.

CASSANY Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

COELHO, Maria da Conceição (coord.). *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos. Curso científico-humanístico de línguas e literaturas e cursos tecnológicos*. Lisboa: ME-DES.

COSTA, A (2009). “Advérbios Conectivos Para Quê”. In *Gramática, para que te quero?! O ensino da gramática. Sentido(s) e possibilidades. Actas do 8º encontro nacional da APP*. Lisboa: APL.

COSTA, Maria João da Cunha G. (2014). *Entre a gramática e a escrita: a descrição e as orações relativas com antecedente*. Relatório de Mestrado em Ensino. Lisboa: Universidade de Lisboa.

COUTINHO, Maria Antónia (2011). “Macroestruturas e microestruturas textuais”. In Duarte, I. & O. Figueiredo. (orgs). *Português, língua e ensino*. Porto: U. Porto Editorial, pp. 189-220.

DGIDC (2008). *Dicionário terminológico para consulta em linha (TLEBS)* <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>.

DUARTE, I. (2003). “Aspectos linguísticos da organização textual”. In MATEUS, Maria Helena et al. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 87-123.

DUARTE, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação, DGIDC.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMÕES (2014). Projeto Educativo 2014/2017.

FERREIRA, Inês de Oliveira (2010). *Desenvolvimento articulado de competências de escrita e de conhecimento explícito da língua*. Relatório de Mestrado em Ensino. Lisboa: Universidade de Lisboa.

FLOWER, Linda & HAYES, John (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication* 32 (4), pp. 365-387.

FONSECA, Fernanda Irene (1992). “A urgência de uma pedagogia de escrita”. In *Mathesis*, 1, pp. 223-251.

FONSECA, Fernanda Irene (2000). “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”. In AAVV. *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V congresso internacional de didáctica da língua e da literatura*, vol. 1. Coimbra: Edições Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra, pp. 37-45.

JOLIBERT, J. & C. Sraiki (2006). *Des enfants lecteurs et producteurs de textes. Cycles 2 et 3*. Paris: Hachette Education.

JOLIBERT, J. (1998). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette.

LOPES, Ana Cristina Macário (2005). Texto e coerência. *Revista portuguesa de humanidades* 19 (1/2), pp. 13-33.

LOPES, Ana Cristina Macário e Carapinha, C. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina, Celga.

MATEUS, Maria Helena Mira, BRITO, Ana Maria, DUARTE, Inês & FARIA, Isabel Hub (2006). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.

MONTOLIO, Estrella (Coord.) (2002). *Manual práctico de escritura académica Volumen II*. Barcelona: Ariel Practicum.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2002) *Das palavras aos actos: ensaios sobre a escrita na escola*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

PIRES, Antonieta (2002). *Escrever, um acto de aprendizagem*. Lisboa : Ministério da Educação.

RODRIGUES, Sónia & SILVANO, Purificação (2008), “O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita”, *Textos seleccionados*, Braga, 2008, XXIV Encontro nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: APL.

SANTOS, O. (1994), “Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna”. Fonseca, Fernanda Irene et al. *Pedagogia da escrita – perspectivas*. Porto: Porto Editora.

SILVA, Inês (2005). *Contributos para o ensino da escrita – A materialidade da escrita em textos de alunos do 3.º Ciclo do ensino básico*. Porto: Edições ASA.

# **ANEXOS**

## Anexo 1 – Planificação da unidade didática



Escola Secundária de Camões 2015/2016

Literatura Portuguesa

Mestranda: Sílvia Reis Ribeiro

Professora Cooperante: Dra. Cristina Duarte

11º ano / Turma: K

### Planificação da Unidade Didática:

#### Oficina de Escrita: Textos Expositivo-Argumentativos

**Domínios:** Leitura e Escrita

#### Descritores de Desempenho

##### Leitura

- Apreender as características principais do texto expositivo-argumentativo, através da identificação de traços específicos em textos-modelo.
- Reconhecer o papel de alguns tipos de marcadores discursivos na construção do texto expositivo-argumentativo.

##### Escrita

- Elaborar o plano de um texto, selecionando e organizando a informação através de mapas/esquemas.
- Redigir textos expositivo-argumentativos bem estruturados, respeitando as suas marcas específicas e evidenciando um bom domínio de coesão textual:
  - a) Construir um texto constituído por três partes distintas - introdução, desenvolvimento e conclusão.
  - b) Marcar corretamente os parágrafos.
  - c) Utilizar, de forma adequada e diversificada, marcadores discursivos.

## Conteúdos

- Subprocessos de Escrita:
  - a) Planificação: formas de construção e organização;
  - b) Textualização: mecanismos de coesão textual;
  - c) Revisão: formas de aperfeiçoamento de um texto.
  
- Estrutura informacional e Coesão:
  - a) Estrutura informacional: definição de introdução, desenvolvimento e conclusão;
  - b) Divisão e marcação correta de parágrafos, em articulação com a estrutura do texto;
  - c) Coesão Interfrásica: marcadores discursivos com função de ordenação, reformulação e concretização e de valor explicativo e/ou conclusivo, particularização e de síntese.

## Estratégias

### 1. Atividades

- Leitura articulada de dois textos- modelo.
- Oficina de escrita (treino dos diferentes subprocessos envolvidos na escrita - planificação, textualização e revisão - através de guiões de trabalho).

### 2. Recursos

- Textos-modelo
- Fichas e Guiões de Trabalho
- Tabela de sistematização
- Quadro
- Recursos Multimédia (*powerpoint*)

### 3. Forma social de trabalho

- Individual
- Coletivo
- Pares

### 4. Avaliação

#### a) Formal

- Textos de pré-teste (avaliação de diagnóstico);
- Textos de pós-teste (avaliação formativa);
- Textos produzidos em aula.

#### b) Informal

- Observação direta sobre participação e atitudes

### 5. Tempo

- Cinco tempos letivos de noventa minutos

## Anexo 2 – Plano de aula nº 1



Escola Secundária de Camões 2015/2016

Literatura Portuguesa

Mestranda: Sílvia Reis Ribeiro

Professora Cooperante: Dra. Cristina Duarte

11º ano / Turma: K

### UNIDADE DIDÁTICA

#### OFICINA DE ESCRITA – TEXTO EXPOSITIVO- ARGUMENTATIVO

#### Plano - 1ª aula

(21 de janeiro de 2016 - 90 minutos)

**Domínios:** Leitura

#### Descritores de Desempenho

- Reconhecer os aspetos macroestruturais de um texto expositivo-argumentativo - formas de organização das ideias e progressão temática:
  - Identificar unidades discursivas marcadas por parágrafos;
  - Analisar a estrutura das três partes constituintes e a sua articulação na construção do sentido global do texto.

#### Conteúdos

- Aspetos macroestruturais de um texto expositivo-argumentativo:
  - Estrutura:
    - Introdução: parágrafo inicial que apresenta, de forma geral, a informação a desenvolver no corpo do texto;
    - Desenvolvimento: dois a três parágrafos que explicitam, de forma articulada e fundamentada, a informação apresentada na introdução;
    - Conclusão: parágrafo final que sintetiza a informação do desenvolvimento.
  - Marcação de parágrafos, subordinada à estrutura do texto.

Sequência das Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
1. Entrada dos alunos e professores na sala de aula.		5 minutos	
2. Explicitação dos objetivos da sequência didática através da projeção de um <i>powerpoint</i> para preparação dos alunos. Principais aspetos a abordar:  - Aprendizagem da escrita através da prática e, por isso, alcançável por todos;  - Competência da escrita associada ao sucesso escolar; integração social e profissional.	Apresentação <i>PowerPoint</i> (Projector)	12 minutos	
3. Resolução de uma ficha de trabalho, a partir do texto- modelo (expositivo-argumentativo) “A poesia trovadoresca”, de acordo com a seguinte sequência:  a) Leitura, em voz alta, do texto por um aluno voluntário.  b) Primeira fase de resolução da ficha (individual): exercícios práticos de observação e análise da estrutura da informação no texto.  c) Correção conjunta (professor/alunos): registo no quadro / projeção das respostas.	Ficha de Trabalho I  Quadro  Projector	70 minutos	Informal (Observação direta da participação e atitude dos alunos)
4. Registo do sumário:  - Introdução à Sequência Didática: Oficina de Escrita - Texto Expositivo/Argumentativo.  - Resolução de uma ficha de trabalho: leitura e análise de um texto modelo e reflexão sobre os seus aspetos macroestruturais.	Computador	3 minutos	

## Anexo 3 – Plano de aula nº 2



Escola Secundária de Camões 2015/2016

Literatura Portuguesa

Mestranda: Sílvia Reis Ribeiro

Professora Cooperante: Dra. Cristina Duarte

11º ano / Turma: K

### UNIDADE DIDÁTICA

#### OFICINA DE ESCRITA – TEXTO EXPOSITIVO- ARGUMENTATIVO

#### Plano - 2ª aula

(25 de janeiro de 2016 - 90 minutos)

**Domínios:** Leitura e Escrita

#### Descritores de Desempenho

- Reconhecer o papel dos marcadores discursivos na construção de um texto expositivo-argumentativo.
- Refletir sobre o processo de planificação da escrita de um texto.
- Distinguir informação principal de informação acessória.
- Elaborar o plano de um texto, organizando a informação através de mapas/esquemas.

#### Conteúdos

- Marcadores discursivos com função/valor de:
  1. reformulação
  2. concretização
  3. conclusivo
  4. síntese
  5. particularização
- Subprocessos de escrita:
  - planificação de um texto (mapa conceptual de ideias/esquema) – formas de construção e organização.

Sequência das Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
1. Entrada dos alunos e professores na sala de aula.		5 minutos	
2. Segunda fase de resolução da ficha de trabalho: exercícios práticos de observação e de análise dos marcadores discursivos presentes e o seu papel na construção do texto.  3. Correção da ficha (trabalho coletivo: grupo-turma) registo no quadro/ projeção das respostas.  4. Terceira fase de resolução da ficha: exercício prático de observação e reflexão sobre a macroestrutura do texto – esquematização da informação por tópicos.  5. Correção conjunta (professor/alunos): registo no quadro / projeção das respostas.	Ficha de Trabalho I  Quadro	30 minutos	Informal (Observação direta da participação e atitude dos alunos)
6. Recapitulação das ideias/informações-chave estudadas na ficha de trabalho I, através de interação oral coletiva e registo no quadro.  7. Entrega aos alunos do enunciado para a tarefa de produção escrita de um texto expositivo-argumentativo: - Resolução da primeira parte: elaboração da planificação do texto – trabalho a pares  8. Recolha das planificações para avaliação informal e entrega para revisão na aula seguinte.	Enunciado escrito /Ficha de Trabalho	52 minutos	
9. Registo do sumário:  - Continuação de resolução da ficha de trabalho I: marcadores discursivos; construção de um plano de texto.  - Tarefa de produção escrita – primeira etapa: planificação de um texto expositivo - argumentativo.	Computador	3 minutos	

## Anexo 4 – Plano de aula nº 3



Escola Secundária de Camões 2015/2016

Literatura Portuguesa

Mestranda: Sílvia Reis Ribeiro

Professora Cooperante: Dra. Cristina Duarte

11º ano / Turma: K

### UNIDADE DIDÁTICA OFICINA DE ESCRITA – TEXTO EXPOSITIVO- ARGUMENTATIVO

#### Plano - 3ª aula

(29 de janeiro de 2016 - 90 minutos)

**Domínios:** Leitura e Escrita

#### Descritores de Desempenho

- Resolver problemas de coesão de um texto expositivo-argumentativo, tendo em conta a divisão e marcação de parágrafos.
- Analisar a estrutura das três partes constituintes e a sua articulação na construção do sentido global do texto.
- Reconhecer o papel de expressões com função de estruturadores da informação na construção de um texto expositivo-argumentativo.
- Rever o plano de um texto, aperfeiçoando e consolidando procedimentos.

#### Conteúdos

- Estrutura informacional:
  - Ordenação das ideias através de estruturadores de informação;
  - Divisão correta do texto em parágrafos, em articulação com a estrutura do texto;
  - Marcação gráfica de parágrafos.
- Técnicas de planificação de um texto (mapa conceptual de ideias/esquema).

<b>Sequência das Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Avaliação</b>
1. Entrada dos alunos e professores na sala de aula.		5 minutos	Informal (Observação direta da participação e atitude dos alunos)
2. Resolução de uma ficha de trabalho, a partir do texto-modelo: <i>recensão crítica</i> de acordo com a seguinte sequência:  a) Leitura, em voz alta, do texto por um aluno voluntário.  b) Resolução da ficha: exercícios práticos de observação e de análise sobre a estrutura da informação no texto.  3. Correção conjunta (professor/alunos): registo no quadro das respostas.	Fotocópias de dois exemplos de planos  Projektor	40 minutos	
4. Entrega, aos alunos, de dois exemplos de planos elaborados na aula anterior (seleção feita pelo professor: um plano bom e outro de qualidade média).  5. Breve análise, por parte dos alunos, dos planos entregues, com registo das suas impressões – trabalho a pares.  6. Projeção faseada dos planos selecionados: discussão e correção colectiva de cada um.  7. Entrega dos planos dos alunos.  8. Detecção de problemas e reformulação dos planos.  9. Entrega de uma tabela informativa de marcadores discursivos.	Ficha de Trabalho II  Quadro  Fotocópia com tabela informativa	42 minutos	
10. Registo do sumário: - Resolução de uma ficha de trabalho: leitura e análise de um texto-modelo e reflexão sobre os seus aspetos macroestruturais. - Revisão/reformulação das planificações elaboradas na aula anterior.	Computador	3 minutos	

## Anexo 5 – Plano de aula nº 4



Escola Secundária de Camões 2015/2016

Literatura Portuguesa

Mestranda: Sílvia Reis Ribeiro

Professora Cooperante: Dra. Cristina Duarte

11º ano / Turma: K

### UNIDADE DIDÁTICA

### OFICINA DE ESCRITA – TEXTO EXPOSITIVO- ARGUMENTATIVO

#### Plano - 4ª aula

(01 de fevereiro de 2016 - 90 minutos)

**Domínio:** Escrita

#### Descritores de Desempenho

- Construir um texto expositivo-argumentativo, respeitando o plano elaborado e aplicando as técnicas adquiridas:
  - Reconhecer a importância dos fatores principais que asseguram a coesão e coerência textual:
    - Estrutura tripartida;
    - Divisão e marcação de parágrafos, em articulação com a estrutura do texto.
  - Aplicar, de forma correta e diversificada, marcadores discursivos.
- Elaborar uma lista de verificação para revisão textual.
- Sistematizar técnicas de revisão de um texto, aperfeiçoando-o à luz dos parâmetros selecionados para a lista de verificação.

### Conteúdos

- Subprocesso de escrita: textualização
- Estrutura informacional e coesão:
  - Ordenação das ideias através de estruturadores de informação;
  - Divisão correta do texto em parágrafos, em articulação com a estrutura do texto;
  - Marcação gráfica de parágrafos.
  - Coesão Interfrásica: Marcadores discursivos

Sequência das Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
1. Entrada dos alunos e professores na sala de aula.		5 minutos	Informal (Observação direta da participação e atitude dos alunos)
2. Entrega aos alunos do enunciado para a tarefa da textualização.	Enunciado	42 minutos	
3. Criação, em conjunto com a turma, de uma lista de verificação para revisão do texto.	Quadro Lista de verificação	15 minutos	
4. Troca de textos entre alunos. Cada aluno analisa o texto do colega e alerta o respetivo autor para as falhas existentes, com base na lista de verificação criada.	Lista de verificação	20 minutos	
5. Entrega ao professor para correção.	Enunciado	10 minutos	
6. Registo do sumário: - Segunda etapa da oficina de escrita: construção de um texto expositivo-argumentativo; - Criação de uma lista de verificação para revisão do texto; - Terceira etapa da oficina da escrita: Revisão e aperfeiçoamento do texto construído.	Computador	3 minutos	

## Anexo 6 – Plano de aula nº 5



Escola Secundária de Camões 2015/2016

Literatura Portuguesa

Mestranda: Sílvia Reis Ribeiro

Professora Cooperante: Dra. Cristina Duarte

11º ano / Turma: K

### UNIDADE DIDÁTICA OFICINA DE ESCRITA – TEXTO EXPOSITIVO- ARGUMENTATIVO

#### Plano - 5ª aula

(22 de fevereiro de 2016 - 90 minutos)

**Domínios:** Leitura e Escrita

#### Descritores de Desempenho

- Identificar diferentes tipos de problemas de escrita e apresentar sugestões de correção de um texto expositivo-argumentativo.
- Reescrever um texto de forma adequada, mobilizando as técnicas de revisão de textos adquiridas.

#### Conteúdos

- Subprocesso de escrita: revisão - formas de aperfeiçoamento de um texto
- Estrutura informacional e coesão:
  - Ordenação das ideias através de estruturadores de informação;
  - Divisão correta do texto em parágrafos, em articulação com a estrutura do texto;
  - Marcação gráfica de parágrafos;
  - Coesão Interfrásica: marcadores discursivos.

<b>Sequência das Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tempo</b>	<b>Avaliação</b>
1. Entrada dos alunos e professores na sala de aula.		5 minutos	
2. Entrega aos alunos de dois exemplos de produções escritas da aula anterior (selecionados pelo professor).			
3. Análise dos textos, a pares, com base na lista de verificação criada na aula anterior.	Lista de Verificação		
4. Projeção dos exemplos selecionados e discussão conjunta sobre cada um deles:	Fotocópias	82 minutos	Formal: Comentário escrito dos textos produzidos, com sugestões de melhoria
a) Observação de irregularidades.	Projeto		
b) Sugestões de correção.			
5. Entrega aos alunos das produções escritas (com comentários do professor).			
6. Reescrita do texto com vista ao seu aperfeiçoamento.			
7. Registo do sumário: - Projeção de dois exemplos de produções escritas feitas pelos alunos na aula anterior. - Análise de irregularidades e sugestões de correção. - Reescrita com vista ao aperfeiçoamento do texto.	Computador	3 minutos	

**Anexo 7 – Powerpoint de apresentação do projeto (aula 1)**

OFICINA DE ESCRITA  
Texto Expositivo- Argumentativo



11º K  
Escola Secundária de Camões  
2015/2016

1

OFICINA DE ESCRITA – Texto Expositivo-Argumentativo 11º K - Escola Secundária de Camões - 2015/2016

(...) aprender a escrever textos é absolutamente possível; não é uma questão de “dom”, é uma questão de prática, de experiência (...)

In O trabalho da escola na aprendizagem da escrita, Prof Irandé Antunes

2

# Aprender a escrever bem. Com que finalidade?

**3**

## ➤ Exame Nacional

### GRUPO III

Analise dois temas da lírica de Camões que tenham marcado a sua experiência de leitura de textos do poeta.

Redija um texto bem estruturado, de cem a duzentas palavras.

*In Prova Escrita de Literatura Portuguesa - 1ª fase, 2011*

**4**

## GRUPO III

Apresente as suas impressões de leitura sobre uma das obras do século XIX ou do século XX a seguir indicadas, salientando dois aspetos que considera relevantes na obra por si selecionada:

- Alexandre Herculano – *Eurico, o Presbítero* ou *Lendas e Narrativas*;
- Camilo Castelo Branco – *A Queda de um Anjo* ou *Amor de Perdição* ou *Novelas do Minho*;
- Eça de Queirós – *A Ilustre Casa de Ramires* ou *O Primo Basílio* ou *A Relíquia* ou *Os Maias*;
- Agustina Bessa Luis – *A Sibila* ou *Cantos Amaranthinos*;
- Aquilino Ribeiro – *O Malhadinhas* ou *Andam Faunos pelos Bosques*;
- Carlos de Oliveira – *Uma Abelha na Chuva*;
- Irene Lisboa – *Solidão* ou *Solidão II* (excertos);  
– *Voltar atrás para quê?*;
- Jorge de Sena – *Sinais de Fogo* ou *Os Grão-Capitães*;
- José Saramago – *A Jangada de Pedra*;
- Miguel Torga – *Diário* (excertos);
- Vergílio Ferreira – *Aparição* ou *Manhã Submersa*;  
– *Conta-Corrente* (excertos);
- Vitorino Nemésio – *Mau Tempo no Canal*.

Redija um texto bem estruturado, de cem a duzentas palavras.

In Prova Escrita de Literatura Portuguesa - 2ª fase, 2015

5

## ➤ Ensino Superior

Competências de  
Escrita



Sucesso  
Académico

Estudo de Williams, D. (2002)

6

## ➤ Ensino Superior

Alunos com mais capacidades na produção escrita  aprovam a mais disciplinas

Estudo de Williams, D. (2002)

7

## ➤ Vida Social e Profissional

“A competência da literacia assume um peso importante não só para o sucesso académico, mas também na integração social e cultural dos cidadãos (Cabral & Tavares, 2005). De facto, e considerando o relatório do PISA apresentado pela OECD em 2001, a **compreensão e produção de textos escritos** representa uma importante via para o **alcance de objectivos pessoais, desenvolvimento do próprio conhecimento (...), assim como para a participação na sociedade**”

In *Competências de Escrita em Alunos Universitários*, Vasconcelos Rosa & outros (2007)

8

No final desta oficina de escrita, os alunos deverão ser capazes de:

1. Analisar traços de género de textos-modelo, reconhecendo as características principais do texto expositivo-argumentativo.
2. Compreender o papel de alguns tipos de marcadores discursivos na construção do texto expositivo-argumentativo.

9

No final desta oficina de escrita, os alunos deverão ser capazes de:

3. Elaborar o plano de um texto, selecionando e organizando os conhecimentos através de mapas/esquemas.
4. Redigir textos expositivo-argumentativos bem estruturados, respeitando as suas marcas específicas e evidenciando um bom domínio de coesão textual.

10

## Anexo 8 – Ficha de trabalho nº 1 e cenários de resposta

<b>Oficina de Escrita</b> Texto Expositivo-Argumentativo  PARTE I	Escola Secundária de Camões  11º K  2015/2016
--	---

### Ficha de Trabalho I

- 1) Leia atentamente o seguinte texto, escrito por uma aluna que frequentou a escola:

As cantigas constituem exemplos da tradição lírica medieval galaico-portuguesa de entre os séculos XII a XIV, e podem dividir-se em três géneros: cantigas de amor, cantigas de amigo e cantigas de escárnio e de maldizer.

5 Assim, nas cantigas de amor, de origem provençal e contidas no *Cancioneiro da Ajuda*, o trovador estabelece uma relação de vassalagem com a «senhor», uma dama de corte que se encontra num patamar hierarquicamente superior, sendo, portanto, o ambiente destas cantigas cortês. Consequentemente, esta não corresponde ao amor sentido pelo poeta, manifestando para com ele uma postura de uma certa indiferença, distância e altivez. Tal leva-o frequentemente, no seu monólogo ou diálogo estabelecido exclusivamente com a mulher casada, a lamentar-se da perda do «sém», isto é, do estado de loucura em  
10 que o desgosto amoroso, a «coita d' amor», o introduz. Quanto à forma, estas cantigas são constituídas por estrofes de sete versos, sendo várias vezes denominadas de cantigas de mestria.

As cantigas de amigo, de origem peninsular e influência árabe, podem dividir-se em subgéneros: bailias, marinhas, romarias e albas, e chegaram aos nossos dias através dos cancioneiros da Ajuda, da Biblioteca Nacional e da Biblioteca Vaticana. Neste género, o trovador coloca-se no ponto de vista de  
15 uma donzela, «dona virgo», sendo por isso a voz de enunciação feminina e o ambiente das cantigas popular. Desta forma, a figura feminina lamenta o sofrimento causado pelo desgosto amoroso, fruto de um amor não correspondido pelo «amigo», e expõe as suas mágoas. A natureza, com a qual a «dona virgo» contacta direta ou indiretamente, tal como acontece com os elementos humanos, aparece frequentemente como sua confidente. Formalmente, estas cantigas apresentam estrofes de dois, três  
20 ou quatro versos e refrão.

Nas cantigas de escárnio e maldizer, presentes nos cancioneiros da Biblioteca Nacional e da Biblioteca Vaticana, inclui-se a maioria das composições que não se inserem nos outros dois géneros da poesia trovadoresca. A intenção do trovador é troçar de hábitos ou vícios de personagens conhecidos da corte e da generalidade do público, de certas categorias sociais e profissionais, não  
25 escapando o clero e a nobreza à crítica, e também pura e simplesmente opor-se às cantigas de amor. É frequente a utilização de impropérios, com o intuito de troçar e difamar alguém, bem como de terminologia obscena.

Concluindo, após a análise das principais características dos três gêneros de cantigas da poesia trovadoresca, podemos depreender as semelhanças que, apesar de provirem de diferentes origens, as cantigas de amor e de amigo têm entre si.

C.L. - Nº 4 11º L (2013/2014)

2) Delimite, no texto, as partes que constituem a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.
3) Por quantos parágrafos são compostas a introdução e a conclusão? _____ E o desenvolvimento? _____
4) Qual o tema principal do texto? _____
5) Que informação nos é dada na introdução? _____ _____
6) Qual a relação entre a enumeração apresentada na introdução e a organização da informação no desenvolvimento? _____ _____ _____
7) Repare nos parágrafos que constituem o desenvolvimento do texto (parágrafos 2, 3 e 4). 7.1) Que tipo de informação encontra no primeiro período do segundo parágrafo? _____ _____
7.2) E nos dois primeiros períodos do terceiro parágrafo? _____ _____
7.3) O segundo e o terceiro parágrafo terminam com o mesmo tipo de informação? Se sim, qual? _____ _____
7.4) Observe agora o quarto parágrafo e à forma como a informação está estruturada. Que semelhanças encontra em relação aos dois parágrafos anteriores ? _____
7.5) Qual a relevância que este tipo de paralelismos pode ter para o leitor? _____ _____

8) Atente nos marcadores discursivos presentes no texto.

8.1) Identifique o marcador que estabelece a ligação entre a introdução e o desenvolvimento.

---

8.1.1) Que outros marcadores, com valor expressivo idêntico, poderiam ser utilizados?

---

8.2) Que marcador é utilizado no texto para explicitar melhor o conceito “perda do sém”?

---

8.2.1) Selecione os marcadores que poderiam substituir o anterior.

nomeadamente                      ou seja                      por exemplo

especificamente                      em particular                      quer dizer

8.2.2) Justifique as suas opções.

---

---

8.2.3) Explique por que motivo excluiu as restantes opções.

---

8.3) Qual o marcador usado para iniciar a conclusão?

---

8.3.1) Indique outras opções que o autor poderia ter usado.

---

9) Selecione a informação relevante de cada parte do texto e esquematize-a através de palavras/expressões-chave.

Introdução	
Desenvolvimento	
Conclusão	

# Oficina de Escrita

Texto Expositivo-Argumentativo

## PARTE I

Escola Secundária de Camões  
11º K  
2015/2016

### Ficha de Trabalho I – Cenários de resposta

- 2) Delimite, no texto, as partes que constituem a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.
- 3) Por quantos parágrafos são compostas a introdução e a conclusão? **Um**  
E o desenvolvimento? **Três**
- 4) Qual o tema principal do texto?  
**O tema principal do texto é a Poesia Trovadoresca.**
- 5) Que informação nos é dada na introdução?  
**Na introdução, a autora faz uma apresentação geral das cantigas, localizando-as no tempo (entre os séc. XII e XIV) e expondo os três géneros diferentes que existem: de amor, de amigo e de escárnio e maldizer.**
- 6) Qual a relação entre a enumeração apresentada na introdução e a organização da informação no desenvolvimento?  
**Podemos verificar que cada párrafo que constitui o desenvolvimento se ocupa de um género diferente de cantiga, de acordo com a sequência apresentada na introdução: o primeiro sobre as cantigas de amor, o segundo sobre as de amigo e o terceiro sobre a de escárnio e maldizer.**
- 7) Repare nos parágrafos que constituem o desenvolvimento do texto (parágrafos 2, 3 e 4).
- 7.1) Que tipo de informação encontra no primeiro período do segundo parágrafo?  
**Encontra-se informação sobre a origem, a coletânea onde estão compiladas e a principal característica das cantigas de amor.**
- 7.2) E nos dois primeiros períodos do terceiro parágrafo?  
**A informação que se encontra é idêntica ao parágrafo anterior.**
- 7.3) O segundo e o terceiro parágrafo terminam com o mesmo tipo de informação?  
Se sim, qual?  
**Sim, os dois parágrafos terminam com informação sobre a estrutura formal das cantigas a que se referem.**
- 7.4) Observe agora o quarto parágrafo e a forma como a informação está estruturada.  
Que semelhanças encontra em relação aos dois parágrafos anteriores ?  
**Tal como nos parágrafos anteriores, encontramos nas primeiras frases informação sobre a coletânea onde as cantigas estão compiladas, seguida de informação sobre as suas características temáticas.**

7.5) Qual a relevância que este tipo de paralelismos pode ter para o leitor?

O facto de existir uma ordenação idêntica da informação nos três parágrafos ajuda o leitor a seguir o raciocínio do autor e, conseqüentemente, a realizar uma leitura mais correta do texto, sem ambigüidades.

8) Atente nos marcadores discursivos presentes no texto.

8.1) Identifique o marcador que estabelece a ligação entre a introdução e o desenvolvimento.

O marcador é *assim*

8.1.1) Que outros marcadores, com valor expressivo idêntico, poderiam ser utilizados?

Poderiam ser utilizados os marcadores *deste modo* ou *desta forma*

8.2) Que marcador é utilizado no texto para explicitar melhor o conceito “perda do sém”?

O marcador é *isto é*

8.2.1) Selecione os marcadores que poderiam substituir o anterior.

nomeadamente                      ou seja                      por exemplo

especificamente                      em particular                      quer dizer

8.2.2) Justifique as suas opções.

As expressões *ou seja* e *quer dizer* têm a função de explicar a ideia anterior, tal como *isto é*.

8.2.3) Explique por que motivo excluiu as restantes opções.

Os marcadores *nomeadamente* ou *por exemplo* têm um valor exemplificativo e os marcadores *em particular* e *especificamente*, valor de particularização, logo não serviriam o propósito explicativo que a frase exige.

8.3) Qual o marcador usado para iniciar a conclusão?

O marcador é *concluindo*

8.3.1) Indique outras opções que o autor poderia ter usado.

O autor poderia ter usado os marcadores *Em suma*, *em síntese*, *sintetizando*, *em conclusão*...



## Anexo 9 – Guião de trabalho para a tarefa de planificação

<b>Oficina de Escrita</b> Texto Expositivo-Argumentativo PARTE II	Escola Secundária de Camões 11º K 2015/2016
---	---

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

### Tarefa Final:

Num texto expositivo-argumentativo bem estruturado, de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, refira os dois aspetos a que atribui maior importância na peça *Um auto de Gil Vicente*, de Almeida Garrett.

Fundamente a sua escolha com argumentos decorrentes da sua experiência de leitura da obra.

### 1ª Etapa: Planificação (trabalho a pares)

1. Registe os dois aspetos sobre os quais escolheu escrever.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

- 1.1) Crie uma lista das ideias que pretende desenvolver sobre cada um deles.

**1º aspeto:**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

....

**2º aspeto**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

....

- 1.2) Elabore um plano-guia para o seu texto, organizando, através de esquemas, as ideias que registou na lista anterior.

## PLANO-GUIA

<b>Introdução</b> (um parágrafo)	
<b>Desenvolvimento</b>  1º aspeto          2º aspeto	
<b>Conclusão</b> (um parágrafo)	

## Anexo 10 – Ficha de trabalho nº 2 e cenários de resposta

### Ficha de Trabalho II

1) O seguinte texto foi manipulado, tendo sido eliminadas algumas marcações de parágrafos.

1.1) Leia-o atentamente.

5 *Cesário Verde ou o Poema sem Assunto* é um contributo valioso no contexto dos estudos críticos versando a obra do poeta de *O Sentimento dum Ocidental*. O livro subdivide-se em três capítulos estruturantes. A primeira parte visa demonstrar a ineficácia de «tópicos de leitura recorrentes nos estudos críticos dos séculos XIX e XX que, acusando a tendência para a catalogação da poesia de Cesário, se mostraram ineficazes na interpretação da mesma». Em  
10 simultâneo, são denunciadas as fragilidades e contradições que nortearam o programa estético e ético da chamada Geração de 70 <sup>(1)</sup>. Na segunda parte do volume, procura-se iluminar a poesia de Cesário à luz da poética de William Wordsworth <sup>(2)</sup>, sobretudo no que diz respeito à entrada em força do quotidiano na poesia, deixando esta de ser apresentada como mera ilustração de emoções. Finalmente, no terceiro e último capítulo, a autora propõe-se discutir a sempre celebrada questão mestre/discípulo entre Cesário Verde e Pessoa e heterónimos, apresentando-se nomeadamente o *Livro do Desassossego* <sup>(3)</sup> como uma «atualização», e consequentemente complexificação, do programa poético de Cesário Verde».

Branco, F.C. (2013). Recensão crítica sobre o ensaio de Susana Rosa «Cesário Verde ou o poema sem assunto»

in Revista Colóquio/Letras, nº 185, Jan. 2014, p. 258.

(texto adaptado)

1 Movimento académico de Coimbra do século XIX que veio revolucionar várias dimensões da cultura portuguesa, da política à literatura.

2. Poeta romântico inglês.

3. Obra literária de Fernando Pessoa, assinada pelo seu semi-heterónimo Bernardo Soares.

1.2) Marque corretamente os parágrafos no texto, utilizando o sinal (§).

1.2.1) Justifique cada uma das marcações de parágrafo.

---

---

---

1.3) De acordo com a marcação efetuada no exercício anterior, que tipo de informações encontramos na introdução do texto?

---

---

1.4) Que relação existe entre o tipo de informação do segundo período da introdução e os restantes parágrafos?

---

---

1.5.a) Identifique as expressões que, no início de cada parágrafo (com exceção do primeiro), tornam evidente a organização da informação no texto.

---

---

---

1.5.b) Substitua-as por outras expressões, nomeadamente marcadores discursivos que funcionem como estruturadores da informação com a função de ordenação (altere sintaticamente a frase, caso seja necessário).

---

---

---

## Ficha de Trabalho II – Cenários de Resposta

1) O seguinte texto foi manipulado, tendo sido eliminadas algumas marcações de parágrafos.

1.1) Leia-o atentamente.

*Cesário Verde ou o Poema sem Assunto* é um contributo valioso no contexto dos estudos críticos versando a obra do poeta de *O Sentimento dum Ocidental*. O livro subdivide-se em três capítulos estruturantes. §A primeira parte visa demonstrar a ineficácia de «tópicos de leitura recorrentes nos estudos críticos dos séculos XIX e XX que, acusando a tendência para a catalogação da poesia de Cesário, se mostraram ineficazes na interpretação da mesma». Em simultâneo, são denunciadas as fragilidades e contradições que nortearam o programa estético e ético da chamada Geração de 70 (1).§Na segunda parte do volume, procura-se iluminar a poesia de Cesário à luz da poética de William Wordsworth (2), sobretudo no que diz respeito à entrada em força do quotidiano na poesia, deixando esta de ser apresentada como mera ilustração de emoções. §Finalmente, no terceiro e último capítulo, a autora propõe-se discutir a sempre celebrada questão mestre/discípulo entre Cesário Verde e Pessoa e heterónimos, apresentando-se nomeadamente o *Livro do Desassossego*(3) como uma «atualização», e consequentemente complexificação, do programa poético de Cesário Verde.

Branco, F.C. (2013). Recensão crítica sobre o ensaio de Susana Rosa «Cesário Verde ou o poema sem assunto»

in Revista Colóquio/Letras, nº 185, Jan. 2014, p. 258.

(texto adaptado)

1 Movimento académico de Coimbra do século XIX que veio revolucionar várias dimensões da cultura portuguesa, da política à literatura.

2.Poeta romântico inglês.

3. Obra literária de Fernando Pessoa, assinada pelo seu semi-heterónimo Bernardo Soares.

1.2) Marque corretamente os parágrafos no texto, utilizando o sinal (§).

1.2.1) Justifique cada uma das marcações de parágrafo.

Assinalaram-se três marcações de parágrafos. A primeira na linha 3 para demarcar a introdução do início do desenvolvimento do texto, quando o autor inicia a explicitação de cada capítulo da obra que vai apresentar. O segundo na linha 7, uma vez que a expressão “Na segunda parte” indica que vai mudar de assunto e passar a falar desta parte da obra. O último na linha 10, porque há nova mudança de assunto.

1.3) De acordo com a marcação efetuada no exercício anterior, que tipo de informações encontramos na introdução do texto?

Na introdução, encontramos uma apreciação favorável da obra *Cesário Verde ou o Poema sem Assunto*, o assunto da obra e a informação de que se subdivide em três capítulos.

1.4) Que relação existe entre o tipo de informação do segundo período da introdução e os restantes parágrafos?

No segundo período da introdução, o autor informa que a obra se subdivide em três capítulos. No desenvolvimento, o autor constrói três parágrafos diferentes para explicitar cada um desses capítulos.

1.5.a) Identifique as expressões que, no início de cada parágrafo (com exceção do primeiro), tornam evidente a organização da informação no texto.

As expressões são: *A primeira parte, Na segunda parte do volume e Finalmente, no terceiro e último capítulo.*

1.5.b) Substitua-as por outras expressões, nomeadamente marcadores discursivos que funcionem como estruturadores da informação com a função de ordenação (altere sintaticamente a frase, caso seja necessário).

*A primeira parte – primeiramente, em primeiro lugar* visa-se demonstrar...

*Na segunda parte do volume – Depois, em seguida, seguidamente, em segundo lugar*

*Finalmente – Por último, para terminar*

# Oficina de Escrita

Texto Expositivo-Argumentativo

Escola Secundária de Camões  
11º K  
2015/2016

## PARTE IV

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

### Tarefa Final

#### **2ª Etapa:** Textualização (trabalho individual)

Num texto expositivo-argumentativo bem estruturado, de cento e cinquenta a duzentas e cinquenta palavras, refira os dois aspetos a que atribui maior importância na peça *Um auto de Gil Vicente*, de Almeida Garrett.

Fundamente a sua escolha com argumentos decorrentes da sua experiência de leitura da obra.

Instruções:

- 1) Basear-se no plano que elaborou.
- 2) Incluir alguns marcadores e conectores discursivos estudados.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

4 \_\_\_\_\_

5 \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_

7 \_\_\_\_\_

13 \_\_\_\_\_

14 \_\_\_\_\_

15 \_\_\_\_\_

16 \_\_\_\_\_

17 \_\_\_\_\_

18 \_\_\_\_\_

19 \_\_\_\_\_

20 \_\_\_\_\_

21 \_\_\_\_\_

22 \_\_\_\_\_

23 \_\_\_\_\_

24 \_\_\_\_\_

25 \_\_\_\_\_

26 \_\_\_\_\_

27 \_\_\_\_\_

28 \_\_\_\_\_

29 \_\_\_\_\_

30 \_\_\_\_\_

31 \_\_\_\_\_

32 \_\_\_\_\_

33 \_\_\_\_\_

34 \_\_\_\_\_

35 \_\_\_\_\_

36 \_\_\_\_\_

37 \_\_\_\_\_

38 \_\_\_\_\_

39 \_\_\_\_\_

40 \_\_\_\_\_

41 \_\_\_\_\_

42 \_\_\_\_\_

43 \_\_\_\_\_

44 \_\_\_\_\_

45 \_\_\_\_\_

46 \_\_\_\_\_

47 \_\_\_\_\_

48 \_\_\_\_\_

49 \_\_\_\_\_

50 \_\_\_\_\_

Bom Trabalho!

## Anexo 12 – Tabela informativa sobre marcadores discursivos

### Marcadores Discursivos

Os marcadores discursivos são unidades linguísticas invariáveis que possibilitam estabelecer ligações entre enunciados, de modo a assegurar a coesão de um texto.

- **Marcadores com função de ordenar a informação no texto:**

**Alguns exemplos:** por um lado, por outro lado, em primeiro lugar, em segundo lugar, por último, depois, em seguida, seguidamente...

- **Marcadores com função de reformular o discurso, sobretudo com função de explicação ou retificação:**

**Alguns exemplos:** ou seja, isto é, quer dizer, por outras palavras, dizendo melhor, ou antes, quer isto dizer...

- **Marcadores com função de reforçar e concretizar ideias:**

**Alguns exemplos:** de facto, na verdade, na realidade, com efeito, efetivamente, mais concretamente;

### Conectores

Fazem parte dos marcadores discursivos os **conectores**, que incluem elementos linguísticos de diferentes classes de palavras (conjunções, advérbios ou interjeições).

- **Conectores com valor de síntese:**

**Alguns exemplos:** em conclusão; em resumo; em síntese; em suma

- **Conectores com valor explicativo e/ou conclusivo:**

**Alguns exemplos:** assim; conseqüentemente; daí; então; logo; pois; deste modo; em consequência; portanto; por conseguinte; por esta razão; por isso

**Nota:** também **frases não finitas** podem ser utilizadas como marcadores discursivos.

**Frases não finitas:** *a seguir, continuando, para começar, para terminar* (listagem enumerativa); *concluindo, recapitulando, resumindo, sintetizando* (síntese)

## Anexo 13 – Enunciado da tarefa de revisão com cenários de resposta

<b>Oficina de Escrita</b> Texto Expositivo-Argumentativo		Escola Secundária de Camões
		11º K
		2015/2016

### Tarefa Final

#### 3ª etapa: Revisão

1. Após concluir a produção do seu texto, será necessário relê-lo para detetar eventuais falhas e poder, assim, reformulá-lo.

Complete a seguinte lista de verificação com outros parâmetros que considere orientadores para o exercício de revisão:

#### Lista de Verificação da Produção de um Texto Expositivo-Argumentativo

AO REDIGIR O TEXTO...	SIM	NAO
1. Apoiei-me no plano elaborado?		
2. Construí uma introdução:		
a) constituída por apenas um parágrafo?		
b) em que apresento os dois aspetos solicitados no enunciado?		
3. Construí um desenvolvimento:		
a) constituído por dois a três parágrafos?		
b) em que há uma correspondência entre os aspetos abordados e os parágrafos ?		
4. Construí uma conclusão:		
a) constituída por apenas um parágrafo?		
b) em que sintetizo as informações apresentadas anteriormente?		
5. Utilizei alguns marcadores e/ou conetores discursivos adequados, como por exemplo:		
a) marcadores com função de ordenar a informação no texto?		
b) marcadores com função de reformular o discurso?		
c) marcadores com função de reforçar ou concretizar ideias?		
d) conetores com valor de síntese?		
e) conetores com valor conclusivo ou explicativo?		
6. Marquei graficamente os parágrafos?		
7. Escrevi com correção nos planos da ortografia e da pontuação?		

## Anexo 14 – Critérios de classificação dos textos do pré-teste e do pós-teste

### Critérios Específicos de Classificação (Escrita de um texto expositivo-argumentativo)

#### Pré-teste e Pós-teste

Parâmetros	Descrição dos níveis de desempenho					
		5	4	3	2	1
<b>Tema</b>	A	Trata, sem desvios, o tema proposto. Mobiliza informação ampla e diversificada.		Trata o tema proposto, embora com alguns desvios. Mobiliza informação suficiente.		Aborda lateralmente o tema proposto. Mobiliza muito pouca informação relevante.
<b>Estrutura e Coesão</b>	B	Redige um texto bem estruturado, refletindo uma planificação prévia e evidenciando um muito bom domínio dos mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente;</li> <li>• marca corretamente os parágrafos;</li> <li>• utiliza, adequadamente, marcadores discursivos diversificados e adequados ao texto expositivo-argumentativo.</li> </ul>	N Í V E l I N T E R C A L A R	Redige um texto satisfatoriamente estruturado, refletindo uma planificação prévia com algumas insuficiências e recorrendo suficientemente a mecanismos adequados de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), nem sempre devidamente articuladas entre si ou com</li> <li>desequilíbrios de proporção mais ou menos notórios;</li> <li>• marca os parágrafos, mas com algumas falhas;</li> <li>• embora raramente, utiliza marcadores discursivos adequados ao texto expositivo-argumentativo.</li> </ul>	N Í V E l I N T E R C A L A R	Redige um texto com deficiências de estrutura, evidenciando um domínio insuficiente dos mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresenta um texto em que não se distingue com clareza a existência de três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) em que as partes eventualmente identificadas apresentam desequilíbrios evidentes de proporção ou em que as mesmas apresentam deficiências ao nível da articulação entre elas;</li> <li>• não marca parágrafos ou fá-lo de forma incorreta;</li> <li>• não utiliza marcadores discursivos adequados ao texto expositivo-argumentativo ou utiliza-os de forma inadequada.</li> </ul>
<b>Léxico e adequação discursiva</b>	C	Mobiliza, expressivamente, com adequação e intencionalidade, recursos da língua (repertório lexical variado e pertinente). Utiliza o registo de língua adequado ao texto.		Mobiliza um repertório lexical adequado, mas pouco diversificado. Utiliza, em geral, o registo de língua adequado ao texto.		Utiliza um vocabulário simples e comum, não raro redundante ou inadequado. Utiliza registos de língua inadequados ao texto.