



UNIVERSIDADE DE LISBOA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Desenvolvimento articulado de competências de escrita e de conhecimento explícito da língua

Inês de Oliveira Ferreira

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol

2010



UNIVERSIDADE DE LISBOA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Desenvolvimento articulado de competências de escrita e de conhecimento explícito da língua

Inês de Oliveira Ferreira

Orientado por: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Santos

Mestrado em Ensino de Português e Espanhol

2010

ÍNDICE

RESUMO	2
RESUMEN	3
INTRODUÇÃO	4
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO DIDÁCTICA	
1.1 Perspectivas sobre escrita	6
1.2 O ensino da escrita	11
1.2.1. Estaleiro de escrita	11
1.2.2. O ensino da escrita em articulação com o ensino da gramática	15
1.3 Oficina gramatical ou laboratório de gramática	17
1.4 Problema dos conectores causais e explicativos em Português	18
1.5 Características das orações coordenadas conclusivas: o caso particular de <i>pois</i>	21
1.6 Fundamentação da planificação da unidade didáctica	23
2. DESCRIÇÃO DAS TURMAS	
2.1 Descrição da Escola	29
2.2 Caracterização das Turmas	29
3. METODOLOGIA	
3.1 Pré-teste: apresentação e fundamentação de exercícios	33
3.2 Apresentação da intervenção pedagógica e das suas linhas de orientação	41
3.3 Pós-teste	45
4. RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E PERSPECTIVAS SOBRE INTERVENÇÃO	
4.1 Resultados do Pré-teste	47
4.2 Perspectivas sobre a intervenção	73
5. INTERVENÇÃO	
5.1 Descrição e reflexão sobre as aulas realizadas	77
6. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS	
6.1 Avaliação dos resultados	86
6.2 Conclusão	119
7. BIBLIOGRAFIA/ DOCUMENTOS NORMATIVOS DA DISCIPLINA/ SITOGRAFIA	120
8. ANEXOS	125

RESUMO

Como se pode depreender pela importância que a escrita tem na actualidade, é relevante a prática de metodologias pedagógicas que desenvolvam a competência da escrita nas escolas, sobretudo da escrita de textos argumentativos, em que se têm detectado mais dificuldades (Grabe & Kaplan, 1996).

Este estudo apresenta uma proposta de trabalho sobre escrita de texto de opinião em articulação com o desenvolvimento do domínio de estruturas sintácticas específicas, necessárias à construção do texto argumentativo: orações subordinadas causais, orações coordenadas conclusivas e coordenadas explicativas. Estes dois tipos de conteúdos, de escrita e de funcionamento da língua, foram trabalhados conjuntamente na aplicação de uma oficina gramatical (Duarte, 1998) integrada num estaleiro de escrita (Jolibert 1988, Jolibert & Sraiki 2006).

Os conteúdos gramaticais escolhidos para estudo na oficina gramatical vão ao encontro dos conteúdos do actual *Programa de Língua Portuguesa do 3º Ciclo*, exceptuando as orações coordenadas explicativas, que constam nos novos *Programas de Português do Ensino Básico*, homologados em Março de 2009 e cuja entrada em vigor foi entretanto adiada. Relativamente a esta estrutura sintáctica em concreto, procurou-se dar a conhecer as diferenças sintácticas e semânticas que as distingue das subordinadas causais, assunto que, no domínio da Linguística, é controverso (cf. Lobo, 2003; Matos, 2005).

Procurou-se ainda, neste projecto, perceber a eficiência da intervenção pedagógica, tanto na escrita do texto como nos conhecimentos gramaticais adquiridos, aplicando um teste de diagnóstico antes e depois da realização da unidade didáctica.

RESUMEN

Por la importancia de la escritura en la sociedad actual, se comprende la necesidad de metodologías pedagógicas que desarrollen convenientemente esa competencia en las escuelas, sobre todo en lo que respecta al texto argumentativo, en que se han detectado más dificultades. (Grabe & Kaplan, 1996).

En este sentido, este estudio propone una metodología para la enseñanza del texto argumentativo en articulación con el dominio de estructuras sintácticas, necesarias a la construcción del texto: oraciones subordinadas de causa, oraciones coordinadas conclusivas y oraciones coordinadas explicativas. Los dos tipos de contenidos, de escritura y de conocimiento lingüístico, se desarrollaron conjuntamente a través de la aplicación de una *oficina gramatical* (Duarte, 1998) integrada en un *chantier d'écriture* (Jolibert, 1988, 2006). Los contenidos gramaticales elegidos figuran en el presente *Programa de Língua Portuguesa do 3º Ciclo*, salvo las oraciones coordinadas explicativas que se encuentran en los futuros *Programas de Português do Ensino Básico*, aprobados en Marzo de 2009 y cuya entrada en vigor fue, mientras tanto, pospuesta. Con relación a la estructura sintáctica explicativa, se buscó explicitar las diferencias sintácticas y semánticas que las distingue de las subordinadas de causa, materia generadora de diversas tesis por parte de varios lingüistas (cf. Lobo, 2003; Matos, 2005).

Asimismo, en este proyecto se intentó analizar los efectos de la práctica pedagógica en la escritura del texto de opinión y en los conocimientos gramaticales instruidos, aplicándose, para eso, un examen diagnóstico antes y posteriormente a la realización de la unidad didáctica.

INTRODUÇÃO

O presente Relatório tem como objectivos fundamentais descrever o projecto pedagógico preparado e posto em prática no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV, bem como relatar e apresentar algumas reflexões sobre a experiência de ensino com duas turmas do nono ano.

Foi matéria central deste projecto o ensino do texto argumentativo a alunos do nono ano de escolaridade, que, no término do ensino básico, necessitam de um conhecimento consolidado sobre a argumentação, tendo consciência das vantagens da sua aprendizagem no seu percurso académico futuro e mesmo ao longo das suas vidas. É vantajosa, perante a sociedade, a análise, reflexão e defesa de uma perspectiva pessoal sobre o quotidiano, na medida em que, adoptando uma visão crítica de si, dos outros e do mundo, o aluno desenvolve a sua personalidade e individualidade. O meio académico é, neste sentido, o lugar privilegiado onde o aluno tem acesso ao conhecimento do discurso argumentativo, seja ele oral ou escrito. No mesmo meio, as competências do aluno são também avaliadas e tem-se vindo a conhecer alguns obstáculos de ordem didáctica que dificultam o ensino-aprendizagem da escrita em geral.

Este projecto procurou, assim, dar a conhecer a estrutura do texto argumentativo respeitando três subprocessos principais que fazem parte do processo de escrita (planificação, revisão e textualização) e articulando essa aprendizagem com o conhecimento explícito da língua, focando estruturas sintácticas relevantes para a escrita de um texto de opinião (orações subordinadas causais, coordenadas explicativas e conclusivas). Colocou-se, então, em prática duas metodologias pedagógicas que se complementaram, integrando-se uma oficina gramatical (Duarte, 1992, 1998, 2008) num estaleiro de escrita (Jolibert, 1988, 2006).

A fim de se verificar os efeitos desta intervenção nos conhecimentos dos alunos, foi também realizado um teste antes e depois da intervenção, aqui denominados de pré-teste e pós-teste, cujos resultados serão aqui analisados.

Este Relatório encontra-se repartido em cinco momentos distintos. No primeiro capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica e didáctica deste projecto, começando-se pela abordagem a dois dos modelos processuais de escrita mais considerados na

Linguística (o de Flower & Hayes e o de Bereiter & Scardamalia). De seguida, dá-se também a conhecer as propostas de ensino para a escrita, apresentadas por Jolibert, em que se baseia o estaleiro de escrita realizado nesta intervenção pedagógica, e que permitem o ensino da escrita em articulação com o ensino da gramática. Neste contexto, importa elucidar sobre as características de uma oficina gramatical e justificar os conteúdos gramaticais escolhidos para desenvolver em sala de aula através desta metodologia. Por fim, fundamenta-se toda a planificação da unidade didáctica colocada em prática.

No segundo capítulo, faz-se uma descrição da metodologia utilizada no pré-teste, na unidade didáctica e no pós-teste. Relativamente aos dois testes, explica-se o que é pretendido em cada enunciado apresentado, dão-se cenários de resposta a cada um dos itens e explicam-se os critérios de classificação dos mesmos. Quanto à unidade didáctica, apresenta-se globalmente a sequência de actividades realizadas, os objectivos a alcançar através delas e dos recursos didácticos e tecnológicos utilizados na sua execução.

No terceiro capítulo, analisam-se qualitativamente e quantitativamente os resultados obtidos no pré-teste e, em função dos mesmos, perspectivam-se as características da unidade didáctica preparada.

No capítulo seguinte, descrevem-se as cinco aulas realizadas e reflecte-se, ao mesmo tempo, sobre os problemas encontrados e o modo como se superou ou se poderá vir a superar, no futuro, esses obstáculos.

Segue-se, no quinto capítulo, a análise e avaliação dos resultados do pós-teste comparativamente com os do pré-teste. É possível, nesta parte, perceber a evolução dos conhecimentos dos alunos, que, apesar do tempo limitado disposto para o ensino do texto argumentativo, pareceram reveladores do potencial dos métodos pedagógicos experimentados.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-DIDÁCTICA

1.1 Perspectivas sobre escrita

Tendo em consideração a importância da escrita na sociedade actual, a procura de metodologias que permitam desenvolver competências de escrita é crucial. Em particular, têm sido detectadas dificuldades na escrita de textos que activam os protótipos explicativo e, em particular, argumentativo (Grabe & Kaplan, 1996).

Dentro da sala de aula, são diversas as dificuldades apresentadas pelos alunos no momento de produção de um texto, independentemente da tipologia textual em que ele se enquadra. A falta de hábitos de escrita, a associação deste processo a algo exigente e moroso e a disposição de pouco tempo para se lhe dedicar dentro da sala de aula, entre outros factores, podem ser algumas das razões apontadas, tanto por alunos como por professores, para justificar alguns problemas de escrita na maioria dos textos produzidos pela população estudantil antes de ingressar no ensino superior. Ainda no ensino básico e secundário, os alunos deparam-se com exercícios de escrita com um grau de exigência muitas vezes superior àquele a que estão habituados nas aulas, nomeadamente nos exames nacionais.

Na procura de metodologias para um ensino-aprendizagem da escrita mais eficiente, surgiram vários estudos sobre o complexo processo de escrita, subjacente à produção textual.

Algumas das principais investigações acerca do processo de escrita foram realizadas no início dos anos oitenta. Para a sua compreensão, apresentam-se, de seguida, duas teorias fundamentais: a de Flower & Hayes (apud Grabe & Kaplan, 1996: 114-116) e a de Bereiter & Scardamalia (apud Grabe & Kaplan, 1996: 117-124). Embora apresentem modelos processuais de escrita distintos, ambas evidenciaram a complexidade do processo de escrita e permitiram uma melhor compreensão do mesmo.

Após a revisão de um primeiro modelo de processo de escrita apresentado em 1980 (Quadro 1), Flower & Hayes (apud Grabe & Kaplan, 1996 e Pereira, 2000) divulgaram em 1994 um outro modelo. Em ambos são privilegiados o processo de redacção e as

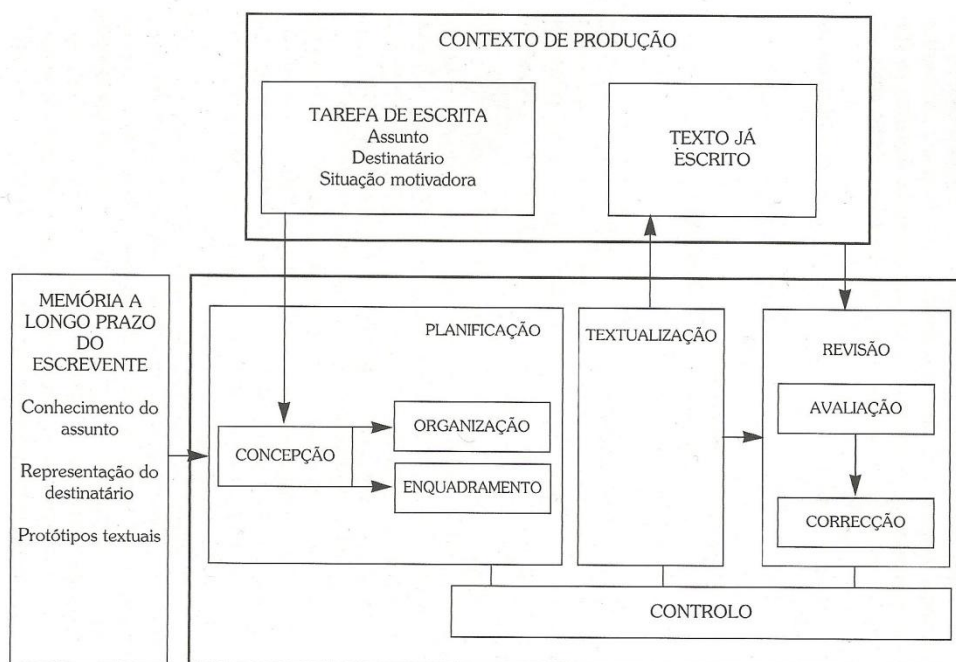
estratégias e recursos utilizados pelo escrevente¹ durante esta actividade, em vez de a atenção ser focalizada no produto alcançado. (Quadros 2 e 3).

Neste modelo, a importância do “Contexto de produção” e o próprio “Indivíduo” constituem elementos de destaque no quadro geral do processo de escrita. Assim, encontram-se inseridos no “Contexto de produção” factores sociais e físicos que são exteriores ao indivíduo e que poderão influenciar a escrita do texto (como o professor ou o destinatário, entre outros). Já no “Indivíduo” estão integradas a “motivação e a afectividade” do escrevente, os processos cognitivos (planificação, textualização e revisão) e a memória a longo prazo (Pereira: 2000, 57-59). Em conformidade com os quadros, a estas duas componentes do modelo de Flower & Hayes, encontram-se associados três grandes domínios que são controlados por um *monitor* que se encarrega de regular cada subprocesso e monitorizar a transição entre os mesmos (Quadro nº 3). Estes domínios são designados como “Contexto da execução da tarefa”, “Memória a longo prazo” e “Processo de escrita”. É o último domínio que abarca os três processos cognitivos conhecidos por *planificação*, *textualização* e *revisão*. Cada um destes exerce uma função distinta e fundamental no momento da escrita. No decorrer de cada um destes momentos, a “Memória a longo prazo” exerce a sua função de armazenamento dos conhecimentos do escrevente no decorrer dos três domínios. De acordo com os investigadores, a *planificação* reúne um conjunto de conhecimentos a serem mobilizados para a escrita sendo, assim, composto por três subprocessos denominados de *concepção de ideias*, *organização* das mesmas e a *definição dos objectivos da escrita*. De seguida, durante o subprocesso da *textualização*, o escrevente parte para a *redacção* do texto que integrará as ideias encontradas no subprocesso anterior (*planificação*). Por último, na *revisão*, encontram-se a *avaliação* e a possível *correção* desse texto. No terceiro subprocesso, o escrevente poderá fazer as alterações que considere pertinentes para o melhoramento do seu texto, fazendo substituições, inserindo elementos, reorganizando a informação ou excluindo dados.

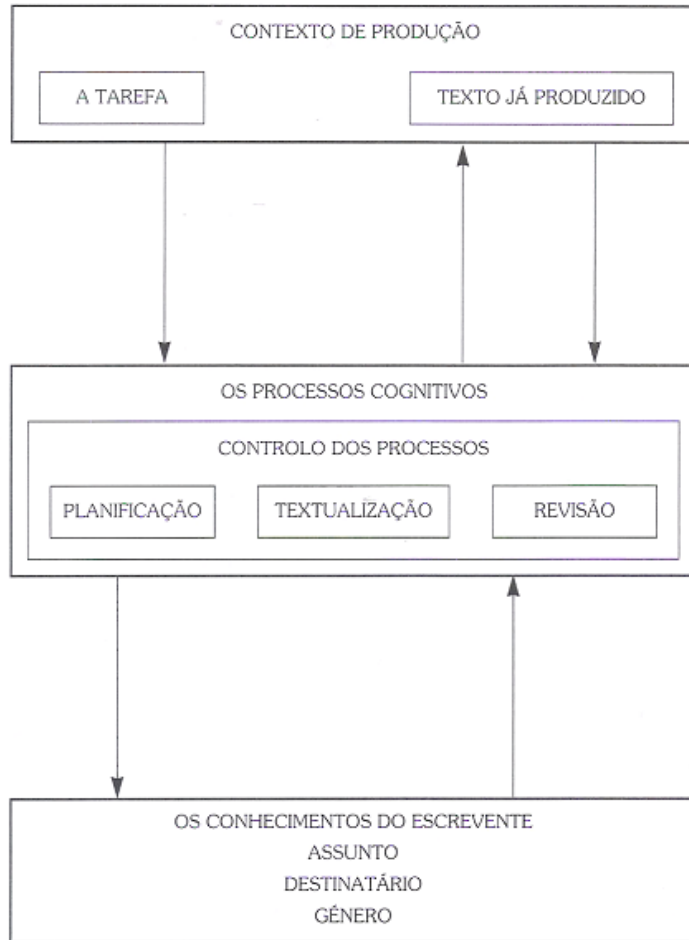
Resumidamente, o modelo de Flower & Hayes desvenda um processo de escrita complexo em que vários elementos e processos cognitivos se cruzam. Nele, o indivíduo é tomado como um elemento influenciado pelo exterior (“Contexto de produção”) que

¹ Adoptaram-se aqui os termos “escrevente” e “escritor” aleatoriamente para designar o indivíduo que realiza o acto de escrita, que redige um texto independentemente dos seus conhecimentos sobre a tipologia do mesmo.

coordena simultaneamente todo o processo cognitivo subjacente (*planificação, textualização e revisão*).



Quadro 1 Primeiro modelo processual de escrita de Hayes & Flower apresentado em 1980. In Pereira, 2000: 60



Quadro 2 Modelo revisado de Flower & Hayes de 1994, in Pereira, 2000: 61



Quadro 3 Visão geral do modelo revisado de Flower & Hayes de 1994, in Pereira, 2000: 62

Por sua vez, Bereiter & Scardamalia propõem a existência não de um, mas de dois modelos processuais de composição distintos que são usados por escritores² proficientes (*skilled writer*) e escritores não proficientes (*unskilled writer*). Para estes autores, um escritor proficiente consegue aplicar processos de escrita distintos quando necessário e, além disso, consegue exercê-los de forma mais eficiente. Já o escritor menos proficiente recorre apenas e sempre ao mesmo processo de escrita. Tal como explicam Grabe & Kaplan (1996), “the skilled writer does *not* perform the same processing, but many times more efficiently. Instead, the skilled writer performs a different kind of writing process (when necessary) – one which the unskilled writer is not (yet) capable of performing. (Grabe & Kaplan, 1996: 117).

Os processos são os denominados “Modelo de relato do conhecimento” (*Knowledge-telling*), utilizado pelos escritores com menos experiência, e “Modelo de transformação do conhecimento” (*Knowledge-transforming*), aplicado pelos escritores mais experientes. Com o primeiro modelo, o indivíduo limita-se a expor de forma linear

² Cf. nota 1.

todos os seus conhecimentos acerca de um determinado assunto, sem obedecer a um plano ponderado e sem se preocupar com os objectivos da tarefa, procurando alcançar simplesmente um produto escrito no final. Com o “Modelo de transformação do conhecimento” (*Knowledge-transforming*), o escritor mais experiente faz com que o conteúdo do seu texto respeite os objectivos do mesmo (respeito pelo destinatário, contexto, registo de língua, etc.). As estratégias cognitivas a que recorrem os escritores menos proficientes (escrever apenas aquilo que conhecem sobre um tema, de acordo com o que sabem sobre as características do tipo de texto que se propõem escrever e utilizar o que escrevem como fonte de informação adicional (Grabe & Kaplan, 1996: 119)), são úteis no relato de experiências e sentimentos, na escrita de diários ou no conto de uma narrativa. Já o “Modelo de transformação do conhecimento” permite reflectir sobre o tema e o público a que o escritor se dirige e adaptar o discurso ao contexto em que está a ser produzido. É este modelo que, pela sua complexidade, é necessário à escrita de textos de tipo argumentativo.

Os modelos propostos por Bereiter e Scardamalia apresentam, assim, duas vantagens sobre o modelo processual de escrita proposto por Flower & Hayes. A primeira é o facto de associar diferentes modelos a escreventes com capacidades de escrita distintas. A segunda, que sustenta a escolha do texto argumentativo como objecto de estudo da intervenção pedagógica apresentada neste Relatório, diz respeito à possibilidade de escreventes menos proficientes poderem tornar-se mais proficientes quando em contacto com exercícios que os levem a alcançar o “Modelo de transformação do conhecimento”.

À luz destes modelos, e tendo-se consciência das necessidades pedagógicas dos alunos e dos objectivos a atingir no âmbito deste projecto didáctico, procurou-se criar todo um contexto de produção que promovesse uma escrita premeditada e com um propósito determinado, devidamente compreendido pelos alunos. Na escrita do texto argumentativo, ambicionou-se que os alunos superassem, portanto, as limitações de um discurso que não considera necessariamente objectivos ou contexto (próximo do “Modelo de relato do conhecimento”) e adquirissem estratégias de decisão sobre a escrita mais complexas, evocando o “Modelo de transformação do conhecimento” de Bereiter & Scardamalia.

1.2 O ensino da escrita

1.2.1. Estaleiro de escrita

De forma a responder às carências detectadas na escrita do texto de opinião e nos exercícios de funcionamento da língua, projectou-se um estaleiro de escrita (“chantier”) (Jolibert, 1988; Jolibert & Sraiki, 2006) que, em articulação com uma oficina gramatical (Duarte, 1992, 2008), procurou contribuir para a solução dos problemas relativos à estrutura do texto de opinião e promover o uso de três estruturas sintácticas a integrar nos mesmos textos (orações subordinadas causais, orações coordenadas explicativas e orações coordenadas conclusivas).

O estaleiro de escrita aplicado inspirou-se na teoria pedagógica de Josette Jolibert (Jolibert, 1988; Jolibert & Sraiki, 2006), que propõe a construção de textos de forma contextualizada, baseada em situações reais, de modo a que os alunos escrevam com significado. Esta teoria permite ainda um ensino centrado nos diferentes subprocessos de escrita (planificação, textualização e revisão). Para tal, a autora sugere que este trabalho se organize em diferentes momentos de aprendizagem.

Num primeiro momento, as crianças definem o seu projecto de escrita tendo em conta o destinatário dos seus textos, a finalidade com que os escrevem, o contexto em que se integra a escrita desse texto, o objectivo preciso que pretendem atingir, o seu aspecto geral e o suporte de escrita a utilizar. Numa segunda fase, em grande grupo ou em grupos pequenos, os alunos reúnem a informação que utilizarão nos seus textos. Esta recolha de dados poderá partir de uma discussão entre alunos e professor sobre o assunto em questão. De seguida, é possível optar por duas actividades: ou por uma primeira tentativa de escrita com base nos dados que os alunos já detêm ou, antes desta tentativa, uma tentativa de reconhecimento das *características globais do tipo de texto* trabalhado, através do confronto entre as ideias do professor e as dos alunos e a análise de “escritos sociais do mesmo tipo”. Neste ponto, o professor deverá prever o estudo da “Estrutura de conjunto (superestrutura)”, da “Linguística do texto” e da “Linguística da frase”³, nomeadamente a partir do texto tomado como modelo. Após este estudo ou após a primeira tentativa de escrita, parte-se para a escrita, parcial ou global, ao mesmo tempo que se trabalham conteúdos gramaticais necessários ao aperfeiçoamento do texto (gramática de texto e da frase, léxico, morfologia, ortografia). Como é explicado por Jolibert & Sraiki (2006) “Il s’agit là encore de rapporter toute nouvelle situation à une

³ No quadro representativo do estaleiro de escrita de Jolibert, Amor utiliza os termos “gramática de texto” e “gramática da frase” em vez de “Linguística do texto” e da “Linguística da frase” respectivamente. (cf. Amor, 1997: 123). Neste relatório adoptaram-se os primeiros termos, de acordo com o original em Jolibert (1988).

expérience antérieure et à des savoirs potentiels relatifs au fonctionnement et à l'organisation des textes. Chaque nouvelle rencontre est l'occasion de raviver et de revisiter les connaissances linguistiques pour mobiliser des représentations textuelles et des caractéristiques structurelles, énonciatives ou lexicales inhérentes au fonctionnement des discours.” (p.128).

Por último, dá-se um fim aos textos, podendo estes ser enviados ao seu destinatário ou editados no jornal escolar, entre outras hipóteses. Concretizada esta sequência de actividades, a avaliação é pragmática, por parte dos colegas e das reacções do destinatário, e é sistemática, por parte de cada educando, que efectua a sua auto-avaliação, e do professor, que avalia cada aluno e a turma no seu conjunto. Posteriormente, o docente poderá optar pelo reinvestimento, transferência e/ou complexificação dos conhecimentos adquiridos ao longo do estaleiro de escrita, utilizando outros temas e recursos. (Jolibert & Sraiki 2006 : 124- 126 ; Amor, 1997: 123)

Para facilitar a visualização do desenvolvimento do estaleiro de escrita de Jolibert, apresenta-se abaixo um quadro representativo do seu percurso.

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. * <ul style="list-style-type: none"> • 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: - maquete; - aperfeiçoamento, e envio ao(s) destinatário(s).		
8	<i>Avaliação</i> <ul style="list-style-type: none"> • Pragmática: - dos colegas; - das reacções do destinatário. 		<ul style="list-style-type: none"> • Sistemática: - auto-avaliação, por cada aluno; - do professor para cada aluno, para o conjunto da turma.
Situações 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.

Quadro 4 Quadro esquemático do estaleiro de escrita de Josette Jolibert. Foi adoptada a tradução de Emília Amor, em 1997: 123, “ «Démarche» geral de um estaleiro concebido como módulo de aprendizagem”.

Como se verificará, as actividades preparadas no âmbito da intervenção pedagógica organizam-se de acordo com o modelo de estaleiro de Jolibert e centram-se nos diferentes subprocessos de escrita (planificação, textualização e revisão), como aliás são também reconhecidos por Barbeiro e Álvares Pereira (2007), um documento produzido no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português: 17.

“ Quem escreve realiza diferentes actividades no decurso do processo.

Essas actividades incluem:

1 activar conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa, sobretudo se decorrer num período temporal longo, efectuar pesquisas e consultas, tomar notas para posterior utilização, seleccionar e organizar a informação, elaborar planos que projectem a organização do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases;

2 redigir o texto, procurando as palavras que o formarão e colocando-as no papel ou no ecrã;

3 avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando”.

Assim, tendo por base a visão da escrita como processo que implica vários subprocessos, considerada em Jolibert (1988), Jolibert & Sraiki (2006) e também Barbeiro (1999) ou Pereira (2000), planificou-se uma unidade didáctica, constituída por cinco aulas de noventa minutos cada, destinada ao ensino da escrita do texto de opinião, a duas turmas do nono ano de escolaridade. Contabilizando, além disso, a aplicação dos dois testes de diagnóstico, consideradas as duas turmas, no total foram dadas dez aulas de noventa minutos, completando-se um total de quinze horas de intervenção pedagógica.

1.2.2. O ensino da escrita em articulação com o ensino da gramática

Como se verificou, no estaleiro de escrita proposto por Josette Jolibert é reservado um momento à exploração de conteúdos gramaticais que contribuem para uma mais correcta reescrita do texto ao nível da sua macro e microestruturas (*gramática do texto e gramática da frase, léxico, morfologia e ortografia*).

Compreende-se a proficuidade deste momento de estudo de conteúdos gramaticais pela sua importância na construção de um texto. É no subprocesso de *textualização* que “os exercícios de treino de operações locais deverão ser concebidos e realizados em função de um enquadramento global, fornecido, entre outros parâmetros, pelo tipo de texto seleccionado (...)” (Amor, 97: 118). Sem estas bases que suportam a estrutura do texto, serão várias as dificuldades encontradas por muitos alunos na redacção ao longo do seu percurso académico. Duarte (1998) apresenta alguns exemplos de problemas mais verificados em textos escritos por alunos universitários: “ A generalidade dos estudantes que entra no ensino superior não domina os géneros formais e públicos do oral nem do ponto de vista da compreensão (...) nem do ponto de vista de expressão (...). Também na escrita se detectam problemas graves, desde a organização da página à ortografia e pontuação, desde os princípios básicos da caligrafia à fragilidade da arquitectura frásica e transfrásica, desde a escassez de vocabulário activo e imprecisão vocabular à incapacidade de revisão, autocorreção e aperfeiçoamento do texto” (Duarte, 1998: 111). Não é, portanto, insólita nem rara a existência de casos de alunos universitários que, ao longo do seu percurso escolar, descurem a consolidação dos seus conhecimentos relativos à escrita de textos, nomeadamente de textos de registo formal. É, por isso, importante que o professor detecte à partida as dificuldades dos alunos e procure solucionar, pelo menos, as que constituem um entrave à redacção de textos bem estruturados e coerentes.

Este lugar de destaque dado ao estudo da gramática na aprendizagem da escrita de um determinado tipo de texto foi analisado por Richard Hudson (2001) que, apresentando as perspectivas de diversos investigadores, discute a articulação entre o estudo da gramática e a escrita. Hudson começa por esclarecer que, a partir dos anos sessenta, várias investigações comprovaram os benefícios do estudo da gramática na escrita e que as conhecidas actividades de “combinação de frases” (*sentence combining*) são as que, nos Estados Unidos, têm vindo a gerar melhores resultados, mais do que a tradicional análise gramatical: “Hillocks surveys the many studies of the effects of

sentence combining, and finds them overwhelmingly POSITIVE at all levels (grade 2 to adult). 60% show significant gains in syntactic maturity; 30% non-significant gains; 10% no gains." (Weaver 1996, reporting Hillocks (1986)). (Hudson, 2001)

O autor esclarece que este tipo de exercícios proporciona uma aprendizagem mais eficaz do que a análise gramatical tradicional (que isola a aprendizagem de conteúdos gramaticais de um contexto dito apropriado), uma vez que são exercícios de produção de língua escrita e, além disso, são realizados de forma contextualizada: "they are exercises in the production of language, and specifically in the production of written language, so they feed much more directly into the child's growing repertoire of productive skills than exercises in grammatical analysis do". (Hudson, 2001).

Do mesmo modo, Costa (2006) salienta a importância da manipulação de unidades linguísticas para a resolução de problemas de escrita, defendendo que, "Se é um facto que o desenvolvimento de níveis superiores de escrita depende de múltiplos factores, como condições sócio-pragmáticas da situação comunicativa ou aspectos cognitivos inerentes ao sujeito que escreve, a promoção de uma competência linguística mais elaborada é condição para o seu uso em níveis superiores de literacia de escrita." (Costa, 2006). Não quer isto dizer, obviamente, que a gramática não exija momentos de estudo autónomo. Apenas se sugere que a sua articulação com actividades de escrita é condição para que se obtenham efeitos na escrita.

Tendo em consideração a importância de uma aprendizagem articulada de determinados conteúdos gramaticais de interesse para a escrita de um determinado tipo de texto e a escrita do texto em si, optou-se pela integração de uma oficina gramatical, que promove a manipulação de um *corpus* linguístico e a descoberta das regras ou das particularidades dos conteúdos gramaticais.

Neste projecto, a oficina gramatical criada teve por base as principais dificuldades encontradas na realização do pré-teste relacionadas com três estruturas sintácticas basilares na construção de um texto argumentativo: orações subordinadas causais, orações coordenadas explicativas e orações coordenadas conclusivas. As características desta oficina encontram-se descritas no ponto seguinte.

1.3. Oficina gramatical ou laboratório de gramática

Uma oficina gramatical (Duarte, 1992), ou laboratório de gramática (Duarte, 2008), caracteriza-se por ser formada por um conjunto de exercícios “laboratoriais” que, através da análise de dados recolhidos pelos próprios alunos ou fornecidos pelo professor, apelam à reflexão sobre a própria língua. Após a descoberta das características dos conteúdos gramaticais trabalhados na oficina, parte-se para a realização de exercícios de treino, perspectivando-se uma consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Neste projecto, a oficina gramatical criada teve por base as principais dificuldades encontradas na realização do pré-teste, relacionadas com três estruturas sintácticas basilares na construção de um texto argumentativo: orações subordinadas causais, orações coordenadas explicativas e orações coordenadas conclusivas. As características desta oficina encontram-se descritas no capítulo seguinte.

Um dos motivos que levou à escolha das estruturas sintácticas trabalhadas na oficina gramatical e desde logo seleccionadas como objecto do pré-teste prende-se com a importância das mesmas dentro do texto argumentativo, em particular, o papel das orações causais e explicativas na argumentação. É óbvia a importância de outras estruturas sintácticas para a escrita de um texto com as mesmas características, como é o caso das orações coordenadas adversativas (Costa, 2006; Prada, 2001 e 2003) ou das subordinadas concessivas (Costa, 2007) e que já foram objecto de estudo por parte de outros autores, centrando-se alguns destes estudos também no estudo do texto argumentativo. Este trabalho poderá representar, pois, uma complementaridade em relação aos estudos já realizados sobre a aprendizagem de determinadas estruturas sintácticas para a aprendizagem da escrita, nomeadamente os trabalhos de Costa (2006), em que se abordaram as estruturas adversativas no âmbito da escrita do texto argumentativo, de Lopes (2004) que trabalhou as estruturas causais/explicativas na escrita de textos narrativos e de Rodrigues & Silvano (2008) que desenvolveram, em oficina gramatical, diversos conteúdos linguísticos para a escrita do “texto de apreciação crítica”⁴. Porém, nem o tempo estipulado para a realização do projecto permitiria o estudo de todas essas estruturas em sala de aula, nem o próprio modelo de estaleiro de

⁴ Foram objecto de estudo da oficina gramatical organizada por Rodrigues e Silvano (2008): predicativo do sujeito, predicativo do complemento directo, frases complexas com orações subordinadas relativas restritivas, explicativas e substantivas relativas, com orações subordinadas causais e coordenadas explicativas, verbos e adjectivos com traços semânticos de valoração positiva.

escrita proposto por Jolibert prevê uma abordagem gramatical tão ampla para a escrita de um determinado tipo de texto.

Outro motivo para a inclusão das orações coordenadas explicativas, que não constam no programa de Língua Portuguesa vigente, deve-se à sua futura integração nos novos Programa de Língua Portuguesa, homologados em Março de 2009, cuja entrada em vigor, que estava prevista para o próximo ano lectivo (2010/2011), foi entretanto adiada.

Quanto às outras estruturas sintácticas (subordinadas causais e coordenadas conclusivas), estas constam no vigente Programa de Língua Portuguesa Ensino Básico, 3º Ciclo, tanto no 7º como no 8º ano de escolaridade. O Programa pretende que o aluno reconheça “subclasses das conjunções e locuções coordenativas”, nomeadamente as conclusivas, “e das conjunções e locuções subordinativas”, como as causais, que foram abordadas neste trabalho. No 9º ano, pressupõe-se, portanto, que, para se poder responder aos *Processos e níveis de Operacionalização* propostos, os alunos recorrerão aos conhecimentos adquiridos nos dois anos anteriores.

1.4. O problema dos conectores causais e explicativos em Português

São diversas as perspectivas sobre a distinção entre orações causais e explicativas, baseando-se em critérios sintácticos e em critérios semânticos.

Se, por um lado, as orações explicativas são tradicionalmente ensinadas como pertencentes às estruturas de coordenação, como em Cunha & Cintra (1984) e como se mantém no Dicionário Terminológico (DT), há, por outro lado, autores que as incluem nas estruturas de subordinação (Matos, 2003, 2004, 2006). Peres (1997) separa também as conclusivas e as explicativas das estruturas de coordenação, em geral. Na verdade, Bechara (1999) também não considera a existência de conjunções de coordenação explicativa.

Usando critérios sintácticos, Matos (2003, 2004 e 2005) considera subordinadas as orações causais e explicativas. Por sua vez, Lobo (2001, 2003) classifica como coordenadas algumas dessas orações.

Do ponto de vista semântico, há trabalhos que se centram no tipo de causa associada a cada um destes tipos de orações. Veja-se, por exemplo, Lopes (2004) para uma discussão sobre causa explicativa e causa não explicativa e causa *de re* e causa *de dicto*.

No DT encontra-se uma definição das orações coordenadas explicativas baseada em critérios semânticos. O Dicionário explica que esta é uma “oração coordenada em que se apresenta uma justificação ou explicação para que se torne legítimo o acto de fala expresso pela frase ou oração com que se combina”. E perante o exemplo “O João está com medo, que estou a vê-lo a tremer”, explica ainda que “O facto de o falante ver o João a tremer é apresentado como o factor que justifica a afirmação de que o João tem medo.” A oração coordenada explicativa é, portanto, aqui definida semanticamente. Relativamente à definição de conjunção explicativa, o Dicionário remete apenas para um exemplo dado na explicação das conjunções coordenativas, “o Zé tem febre, [pois] constipou-se”. A coordenada explicativa distingue-se assim da subordinada causal que, segundo o DT, “exprime a razão, o motivo (a causa) do evento descrito na subordinante ou que apresenta uma justificação para o que é expresso na subordinante.”.

Como se pode verificar, a definição de oração coordenada explicativa apresentada pelo DT baseia-se em critérios semânticos e não em critérios sintácticos. No entanto, inclui as orações explicativas, como é tradicional, no conjunto das estruturas de coordenação, estruturas que define sintacticamente. Uma definição mais completa seria relevante, sobretudo no que diz respeito a três conjunções classificadas como podendo ocorrer tanto nas estruturas de subordinação causal como nas de coordenação explicativa: *pois*, *que* e *porque* (e *porquanto*, que não é aqui abordado) (Veja-se Cunha & Cintra, 1984).

Neste trabalho, que se restringe à aplicação destas estruturas em sala de aula, seguiu-se, obviamente, o DT e procurou-se sustentar da melhor forma a distinção entre coordenação explicativa e subordinação causal, embora levantando alguns problemas ao longo do percurso.

Em Lobo (2003) encontram-se argumentos sintácticos para a inclusão das conjunções explicativas nas estruturas que denomina de coordenação causal. A autora apresenta alguns testes sintácticos que corroboram a sua tese (Lobo, 2003).

Os testes realizados dizem respeito à i) anteposição da oração; ii) possibilidade de coordenação da oração/ co-ocorrência do conector com conjunção de coordenação; iii) ligação de constituintes não frásicos e iv) colocação dos clíticos (ênclise vs. próclise) (Lobo, 2003: 47-48)

Após a apresentação dos testes, a investigadora conclui que, no caso particular de *porque*, este conector não tem um estatuto gramatical evidente, podendo assumir tanto a função de conjunção subordinativa como de coordenativa. Conclui ainda que

pois, que e porque têm “um estatuto sintáctico pouco claro, a meio caminho entre a coordenação e a subordinação” (Lobo, 2003: 54). Estas apenas se distinguem dos traços que caracterizam os conectores de coordenação por “não permitirem a ligação de mais do que dois constituintes (propriedade partilhada pela conjunção *mas*)” e por “não poderem ligar constituintes não oracionais”. Por outro lado, o que as aproxima dos conectores de coordenação é o facto de as orações por elas introduzidas não poderem ocorrer em posição inicial, resistirem à coordenação e manifestarem ênclise (Lobo, 2003).

Ao nível semântico, a autora faz ainda a distinção entre as “causais propriamente ditas” e as “causais explicativas” ou “de enunciação” (Lobo, 2003: 69-70), distinção que vai, com efeito, ao encontro da definição dada no DT. Nas primeiras, encontramos a “causa/razão/motivação do estado de coisas expresso na oração principal.” Nas explicativas, “não se verifica uma relação directa de causalidade em relação à oração principal, sendo antes interpretadas como causa da enunciação”. No entanto, Lobo (2003), precisamente, não faz coincidir esta distinção semântica com a divisão entre estruturas de coordenação e estruturas de subordinação.

Já Lopes (2004), com base numa distinção semântica diferente, identifica “conectores especificamente causais explicativos” (“*porque, pois, que, como, visto que, dado que, posto que, uma vez que, já que e visto/ dado/ ao* seguidos de oração infinitiva” (p.40)) e “conectores causais propriamente ditos” (“*porque (seguido de oração finita), por, por causa e devido a (seguidos de oração infinitiva)*” (p.40)), concluindo-se que, no português, há apenas um conector semanticamente ambíguo – *porque* -, que pode introduzir quer orações causais explicativas quer orações causais propriamente ditas” (Lopes, 2004: 57)

Apesar das diferentes abordagens sobre a pertença das orações causais e explicativas às estruturas de subordinação e coordenação, optou-se, em sala de aula, pela distinção semântica entre elas que é sugerida no DT. Ao mesmo tempo, exploraram-se as propriedades sintácticas (de distribuição) das orações introduzidas pelos vários conectores, propriedades que estão na base da distinção entre coordenação e subordinação. Obviamente, decorre da breve revisão bibliográfica que aqui se fez que não há uma coincidência clara entre critérios sintácticos e semânticos na distinção entre coordenadas explicativas e subordinadas causais (veja-se a este propósito, a observação em Matos, 2004), excepto, talvez, no caso de “*porque*”. Este facto teve consequências na construção da oficina gramatical que será aqui apresentada.

1.5. Características das orações coordenadas conclusivas e o caso particular de “pois”.

Os conectores coordenativos conclusivos escolhidos para análise na oficina gramatical foram *logo, portanto, por conseguinte, por isso, assim e pois*. Note-se que o DT apenas oferece a definição de “conjunção coordenativa” sem dar a conhecer o conjunto de conjunções associadas a orações coordenadas conclusivas.⁵ Por outro lado, o DT também introduz o termo “advérbio conectivo” que, como se verá, se adequa a estes conectores.

Na verdade, importa esclarecer que é propositado o uso do termo “conector” aqui utilizado. De forma a clarificar esta distinção entre este termo e outros que aqui se poderiam adoptar (como “conjunção”), Matos (2003) explica que razões afastam os conectores conclusivos *logo, pois (posposto), assim, portanto, por isso, por conseguinte e por consequência* do grupo das conjunções. Uma delas é o facto de estes conectores “poderem co-ocorrer com uma conjunção introduzindo a frase que afectam” (p.573), o que não ocorre com as conjunções. A segunda baseia-se no facto de os conectores poderem não “ocupar a posição inicial do constituinte que afectam” (p.573). Matos conclui que estas propriedades dos conectores conclusivos levam a que sejam considerados “como expressões adverbiais ou preposicionais que funcionam como adjuntos frásicos ou verbais com valor conclusivo”. (Matos, 2003: 573-574) Acrescenta ainda que, “embora as conjunções coordenativas possam ser consideradas como uma subclasse específica de conectores, nem todos os conectores que surgem em estruturas de coordenação são conjunções.” (Matos, 2003: 559). Portanto, o termo “conector” é aqui aplicado como mais abrangente do que “conjunção”.

⁵ A definição de “Conjunção coordenativa” dada pelo DT é a seguinte:

Conjunção coordenativa

Conjunção que introduz um constituinte coordenado ou uma oração coordenada. As subclasses de conjunção coordenativa estabelecem-se em função do tipo de estrutura coordenada ou oração coordenada que introduzem, sendo tradicionalmente listadas as conjunções coordenativas copulativas (i), disjuntivas (ii), conclusivas (iii), adversativas (iv) e explicativas (v).

Exemplos:

- (i) O João saiu [e] eu fiquei em casa.*
- (ii) Vais sair [ou] vais ficar em casa?*
- (iii) Penso, [logo] existo.*
- (iv) É Natal, [mas] estou triste.*
- (v) O Zé tem febre, [pois] constipou-se.*

Ao longo deste trabalho, *pois* foi alvo de uma atenção maior, sendo tratado à parte dos outros conectores. *Pois* é um conector plurifuncional, podendo ser interpretado como conector coordenativo conclusivo, como conector explicativo ou ainda causal⁶.

No tratamento de *pois* como uma exceção no comportamento sintáctico em comparação com os outros conectores que introduzem coordenadas conclusivas, fez-se entender, à luz das gramáticas tradicionalmente usadas no ensino (Bechara, 1999 e Cunha & Cintra, 1984), que esta apenas ocorre em posição intercalada, posicionada entre vírgulas, enquanto os outros conectores conclusivos ocorrem não só em posição intercalada mas também noutras posições (Lopes, 2004: 95-101; Matos 2003:573-574).

Logo levanta também alguns problemas. Lopes (2004) considera que este conector “manifesta comportamentos das conjunções coordenativas. Com efeito, diferentemente de *portanto*, *por conseguinte*, *por isso*, *assim*, o conector *logo*, quando tem valor conclusivo, não tem mobilidade na oração nem pode ser antecedido de uma conjunção coordenativa” (Lopes, 2004: 68).

Após a análise das várias posições de *logo* na frase e depois de comparar o seu comportamento com o dos outros conectores conclusivos, a autora conclui que os “contrastes parecem mostrar que *logo* é uma verdadeira conjunção, enquanto que os outros conectores conclusivos são conectores não conjuncionais.” (Lopes, 2004: 68)

No âmbito da intervenção pedagógica aqui relatada, assumiu-se antes, como em Matos (2003), que *logo* não se comporta como conjunção. Não se concordou com a classificação de agramatical as frases em que o conector *logo* é antecedido pela conjunção *e*. Deste modo, consideram-se gramaticais os exemplos de frases dados pela autora “A Luísa chegou atrasada e, *logo*, não ouviu o aviso”, “Esta figura geométrica tem três ângulos e, *logo*, é um triângulo.” (Lopes, 2004: 68). Assumiu-se, neste projecto, que *logo* se comporta sintacticamente como os advérbios conectivos⁷, embora seja de reconhecer que apresenta uma menor mobilidade do que outros conectores do mesmo tipo.

⁶ Para uma análise aprofundada sobre o conector “pois”, veja-se Lopes, 2004: 95-101.

⁷ A definição de “Advérbio conectivo” dada pelo DT é a seguinte:

Advérbio conectivo

Advérbio cuja função é o estabelecimento de nexos entre frases (i) ou constituintes da frase (ii), como por exemplo relações de consequência (iii), de contraste (iv) ou ordenação (v). Tal como os advérbios de frase, os advérbios conectivos não são afectados pela negação frásica (vi) ou por estruturas interrogativas como as ilustradas em (vii). Os advérbios conectivos distinguem-se de conjunções com valor idêntico por poderem, por exemplo, ocorrer entre o sujeito e o predicado (viii).

Dentro da sala de aula, privilegiou-se a manipulação de dados e a observação do comportamento dos diferentes conectores. Além disso, procurando fazer-se uma ligação entre gramática e escrita, particularmente, entre sintaxe e pontuação, associou-se a observação das propriedades dos conectores conclusivos, que se comportam como advérbios conectivos na acepção do DT, ao uso particular da vírgula com estes conectores. Neste sentido, foi particularmente importante a observação da distribuição de conectores conclusivos. Tal como se explica no DT, “Os advérbios conectivos distinguem-se de conjunções com valor idêntico por poderem, por exemplo, ocorrer entre o sujeito e o predicado (viii)⁸”.

1.6 Fundamentação da planificação da unidade didáctica

A planificação da unidade didáctica (Anexo 16)⁹, posta em prática com duas turmas do 9º ano de escolaridade na Escola Secundária Professor José Augusto Lucas (ESPJAL), procurou trabalhar o texto argumentativo pela sua importância num contexto social cada vez mais exigente e competitivo em geral e, em particular, ao longo do percurso académico dos alunos.

O tema eleito para ser explorado e trabalhado ao longo da unidade didáctica, “A importância da aparência”, encontra-se implícito no conjunto de valores e princípios orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB). Entre eles destacam-se, nas *Competências gerais*, os que mais directamente se relacionam com este tema:

- “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social”;
- “A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica”;
- “O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”;

⁸ Neste sentido, o Dicionário Terminológico apresenta os seguintes exemplos:

(viii) a. Está frio, mas o João fica na praia. /* Está frio. O João, mas, fica na praia. ("mas" é uma conjunção)

b. Está frio. Porém, o João fica na praia. /Está frio. O João, porém, fica na praia. ("porém" é um advérbio conectivo)

⁹ A ordem numérica dos Anexos aqui apresentados respeita a organização do capítulo “Anexos” e não a ordem por que surgem nos restantes capítulos.

- “A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.” (CNEB, p. 15)

Neste sentido, a planificação da unidade didáctica teve igualmente em consideração os princípios orientadores do Projecto Curricular da escola onde se efectuou a intervenção pedagógica. Tendo em vista a concretização do lema consagrado no Projecto Educativo “Ensinar e Aprender com Qualidade”, que inclui uma dimensão ética respeitadora dos valores da cidadania, a escola, entre outras linhas prioritárias de actuação, “Aposta num ensino centrado no aluno, no desenvolvimento de competências e autonomia, recorrendo, sempre que possível e desejável, a práticas pedagógicas diferenciadas, com vista ao sucesso educativo” e evoca a “Promoção de práticas pedagógicas que desenvolvam, nos alunos, métodos de trabalho, curiosidade intelectual, hábitos de discussão e argumentação, espírito de cooperação e intervenção, criatividade.” (Projecto Curricular da ESPJAL, 2007: 4). De modo a concretizar estes objectivos, o mesmo Projecto determina que a disciplina de Língua Portuguesa, “instrumento de comunicação, mas também de reflexão, de raciocínio e conceptualização, deve desenvolver nos alunos a capacidade de uso correcto da palavra oral e escrita, e ser veículo de informação, interpelação, confrontação, argumentação. Deve ainda ser veículo de cultura e aproximação ao património literário, sua realização superior.” (Projecto Curricular da ESPJAL, 2007: 7).

A unidade didáctica preparada neste projecto pedagógico procurou, assim, pôr em prática actividades que promovessem a autonomia dos alunos e a capacidade de descoberta das propriedades da língua, nomeadamente no que respeita às características estruturais do texto argumentativo. As cinco aulas investiram principalmente no domínio da expressão escrita, em articulação com a leitura e o conhecimento explícito da língua.

O estaleiro de escrita e a oficina gramatical nele integrada foram os motores principais desta unidade didáctica. Tendo em conta as características de cada um destes métodos de ensino da escrita do texto de opinião e do conhecimento explícito da língua (cf. Cap. 1) procurou-se, com efeito, concretizar as *Competências específicas* enunciadas no CNEB respeitantes ao 3º ciclo na disciplina de Língua Portuguesa:

- Quanto ao domínio da Expressão escrita, desenvolver a “capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com a consciência das escolhas decorrentes da função, forma e destinatário.”
- De igual modo, ampliar o “conhecimento de géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita.”
- No domínio do Conhecimento explícito, exercitar a “capacidade de reflexão linguística com objectivos cognitivos gerais e específicos” e cultivar o “conhecimento sistematizado dos aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão, pela apropriação de metodologias de análise da língua.” (CNEB, p. 35)

O CNEB aponta, pois, para um conjunto de “Experiências de aprendizagem” que concorram para a realização dos objectivos do currículo da disciplina de Língua Portuguesa. Desse conjunto, enunciam-se apenas as que se consideraram fundamentais para o cumprimento dos objectivos deste projecto e que constam na planificação da unidade didáctica desenvolvida:

- “Actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento;
- Actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito;
- Actividades de identificação e descoberta de unidades, regras e processos da língua;
- Actividades de reflexão sobre a qualidade linguística e a adequação das produções orais e escritas com vista à autonomia na autocorreção.” (CNEB, p. 36)

Resta enquadrar os conteúdos da unidade didáctica nos parâmetros do Programa de Língua Portuguesa em vigor, começando-se por se fazer referência aos dois domínios especialmente trabalhados nas cinco aulas preparadas. São eles o domínio do “Escrever” e do “Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão”.

O texto de opinião consta no Programa em vigor da disciplina de Língua Portuguesa de 3º Ciclo, integrado no domínio da *Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos*, sendo um dos *Processos de Operacionalização* «Realizar diferentes tipos de escrita com finalidades ou destinatários diversos», entre os quais se encontra o tipo de texto apresentado (cf. “texto de opinião”, p.45).

Nos conteúdos definidos pelo Programa como a desenvolver neste contexto, encontram-se a “planificação do texto”, (em que se incluem a “exploração do tema”, a “intencionalidade [e a adequação] comunicativa” e a “organização das ideias”), a “construção do texto” (em que se verifica o “encadeamento das partes do texto”, a “construção do parágrafo e da frase”, a “pontuação”, o “vocabulário” e a “ortografia”) e, por último, a “apresentação do texto”, devendo ser tidas em conta a “organização gráfica” e a “grafia”. (Programa, pp. 45-46).

O Programa prevê ainda o *Aperfeiçoamento* de Texto, procurando “aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção”; “alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua” e “desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.” (p.47). Nos *Processos de Operacionalização* deste subdomínio, sugere-se o trabalho de aperfeiçoamento e avaliação dos textos individualmente, a pares, em pequenos grupos ou colectivamente. Sugere-se também a utilização de um “código de correção de textos para reescrita individual do texto”, a avaliação de “hipóteses de aperfeiçoamento” e o recurso a materiais didáticos (gramáticas, prontuários e dicionários) para a resolução de problemas linguísticos encontrados no texto. (p.47)

De acordo com o estaleiro de escrita preparado, previu-se, assim, a planificação do texto, a sua revisão e textualização, como aliás se desenvolverá de seguida. Nestes três momentos, de suma importância para a construção de qualquer texto, os alunos começaram por compreender a estrutura do texto argumentativo, analisando textos modelo e textos escritos pelos próprios alunos com alguns problemas linguísticos. A partir dessa análise, elaboraram uma tabela de verificação para avaliação de textos de opinião que utilizariam numa posterior escrita de um texto. Depois desta fase, de preparação para o processo de escrita, os alunos fizeram uma investigação sobre o tema “A importância da aparência” dentro e fora da aula, planificaram em pequenos grupos os seus textos e partiram para o primeiro momento de escrita. Os primeiros textos foram

corrigidos pelo professor, utilizando-se um código de correcção, e devolvidos aos alunos a fim de serem aperfeiçoados. No final das etapas descritas, o professor escolheu o melhor texto de cada turma e publicou-os na plataforma Moodle da escola (a que só têm acesso os alunos das duas turmas e a professora cooperante).

Analise-se agora o que é apresentado no Programa de Língua Portuguesa e que vai ao encontro dos objectivos da oficina gramatical também executada nesta intervenção.

Recorde-se que se trabalhou em específico um conjunto de estruturas sintácticas centrais no texto argumentativo, de que fizeram parte as orações subordinadas causais, as coordenadas explicativas e as coordenadas conclusivas.

As três estruturas sintácticas constam no vigente Programa de Língua Portuguesa Ensino Básico, 3º Ciclo, tanto no 7º como no 8º ano de escolaridade. No que respeita ao 9º ano, no domínio do *Funcionamento da Língua*, encontramos os seguintes *Processos e níveis de operacionalização*:

- “Verificar experimentalmente a coesão de um texto:
 - Articular diferentes partes de um texto com palavras ou expressões dadas (advérbios, conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais)”, (p. 50);
- “Articular, por meio de advérbios, conjunções e locuções adverbiais e conjuncionais, uma série de frases de forma a construir um texto coerente.” (p. 50);
- “Distinguir as formas de ligação de orações (coordenação e subordinação)” (p. 52);
- “Reconhecer a função das conjunções na coesão textual” (p.54)

Estas estruturas sintácticas são contempladas no 7º ano de escolaridade, em que se pretende “reconhecer subclasses das conjunções e locuções coordenativas”, nomeadamente as conclusivas, “e das conjunções e locuções subordinativas”, como as causais, que serão abordadas neste trabalho (p.54). No 9º ano, pressupõe-se, portanto, que, para se poder responder aos *Processos e níveis de operacionalização* supra citados, os alunos recorrerão aos conhecimentos adquiridos nos anos lectivos anteriores.

Como se pode constatar, o programa da disciplina de Língua Portuguesa em vigor apenas não contempla as conjunções coordenativas explicativas, que, no entanto, são mencionadas tanto nos novos Programas de Língua Portuguesa, homologado em Março de 2009, e a vigorar no próximo ano lectivo (cf. Programas de Língua

Portuguesa, p. 132), como no DT a ele associado. Contudo, este trabalho tem em consideração os conteúdos dos futuros programas de Língua Portuguesa, apontando, ao mesmo tempo, para estudos actuais em torno das conjunções coordenadas explicativas e o que as torna distintas das subordinativas causais (cf. Cap. I – Fundamentação teórico didáctica) e levantando, desde já, problemas que será necessário resolver em sala de aula.

Ainda antes de se descrever as cinco aulas ministradas, cabe esclarecer que, na aplicação da unidade didáctica, procurou fazer-se uso das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) confiando que estas trariam uma dinâmica motivadora às aulas a realizar e, como tal, contribuiriam positivamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, de acordo com as *Competências gerais* do CNEB, o professor deve “Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, dando atenção a situações do quotidiano” (p.17). Essa organização deve também prever a “experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados” (p.17). Através do uso do fórum de discussão na plataforma Moodle da escola, os alunos desenvolveram também a competência de “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” (p.18), tendo-se promovido “intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades diferenciadas de expressão” (p.18) e rentabilizando-se, assim, “as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado da língua portuguesa” (p.19).

Assim, foram uma constante em todas as aulas o uso do computador, do projector e da tela de projecção, na medida em que esses recursos serviam os objectivos definidos para o trabalho. Fora das aulas, os alunos e o professor recorreram a computadores (pessoais ou da escola) e à internet, de forma a aceder à plataforma Moodle da escola e a fazer pesquisa na internet sobre o tema trabalhado, “a importância da aparência”.

2. DESCRIÇÃO DA ESCOLA E DAS TURMAS

2.1 Descrição da Escola

O projecto pedagógico teve lugar na Escola Secundária de Linda-a-Velha (ESLAV), que passou entretanto a Escola Secundária Professor José Augusto Lucas. Localizada justamente em Linda-a-Velha, no concelho de Oeiras, esta é uma escola pública desde 1977, embora as actuais instalações tenham sido construídas dois anos mais tarde.

No que concerne à população discente, estudam na ESLAV quase um milhar de alunos provenientes de países africanos de língua portuguesa, Brasil, Europa Ocidental, Europa de Leste, América do Norte e América do Sul, China, Índia e Timor, formando assim um grupo heterogéneo de alunos que partilham as suas heranças multiculturais e multiétnicas. De modo a enfrentar esta diversidade ética e cultural, a ESLAV implementou o projecto de Português Língua Não Materna e atribuiu apoios aos alunos filhos de imigrantes.

Relativamente ao corpo docente, maioritariamente situado entre os quarenta e os cinquenta e cinco anos de idade, a maioria pertence ao Quadro da escola e cerca de vinte e nove por cento dos professores são contratados. Um pequeno grupo detém uma habilitação académica superior à licenciatura.

O Projecto Curricular em vigor, *Ensinar e aprender com qualidade*, promove o “pleno desenvolvimento das capacidades dos alunos, a construção harmoniosa da personalidade, o educar para a cidadania e a abertura ao mundo”. Os princípios orientadores do Projecto Educativo vão ao encontro do sucesso escolar num espaço inclusivo e plural, fomentam a autonomia e a articulação dos saberes dos alunos, aproximando, igualmente, a Escola ao meio que a rodeia (Projecto Curricular da ESLAV).

2.2 Caracterização das turmas

Na execução deste projecto pedagógico, teve-se a oportunidade de leccionar cinco aulas sobre a escrita do texto argumentativo a duas turmas do nono ano de escolaridade, cujas características importa aqui destacar.

De acordo com os documentos cedidos pelo director de turma da turma A, é possível aferir que esta é composta por vinte e cinco alunos (treze rapazes e onze raparigas) com idades compreendidas entre os catorze e os quinze anos, sendo,

maioritariamente, pertencentes a uma classe socioeconómica e cultural média. Ao nível pedagógico, nesta turma detectam-se problemas de pontualidade em geral. No caso particular de seis alunos, assinalam-se dificuldades pedagógicas, desinteresse, desmotivação, défice de atenção e indisciplina. A turma inclui ainda um aluno repente, dois alunos que usufruem de planos de acompanhamento e um com necessidades educativas especiais (hiperactivo). Desconhecem-se outros dados, nomeadamente no que diz respeito a actividades extracurriculares e outros interesses dos alunos. De um modo geral, o comportamento dos alunos era razoável, embora piorasse pouco a pouco à medida que o final de cada aula se aproximava. As aulas dadas a este grupo eram as últimas da parte da manhã, sendo notórios o cansaço e a falta de concentração dos alunos.

Ao contrário do que acontece com a turma B, a intervenção pedagógica constituiu o primeiro trabalho desenvolvido com os alunos da turma A, havendo, no início, um desconhecimento de parte a parte entre alunos e mestrando. Note-se ainda que a turma cumpria o seu primeiro ano lectivo com a professora cooperante

Por sua vez, a turma B é constituída por vinte e seis alunos: dezasseis raparigas e dez rapazes, acompanhados pela professora cooperante desde o sétimo ano de escolaridade, com uma média etária de catorze anos de idade. Esta turma mantinha praticamente os mesmos alunos desde o início do terceiro ciclo, evidenciando-se entre eles uma relação mais próxima do que a verificada entre os alunos da turma A. A maioria destes alunos pertence a um nível socioeconómico e cultural médio, sendo que apenas três beneficiam do Apoio Social Escolar. Relativamente à escola de proveniência, quatro alunos provêm de outras escolas que não cabe aqui mencionar.

Além das disciplinas curriculares, a maioria dos alunos frequenta actividades extracurriculares: cinco alunos estudam música, doze praticam um desporto, três alunos estudam Inglês e um está integrado num grupo de escuteiros. Apenas quatro alunos não praticam ou participam em qualquer actividade extracurricular.

Quanto ao comportamento, destacam-se dois alunos com faltas disciplinares. A turma em geral caracteriza-se por ser um grupo conversador e por vezes desatento, embora apresente resultados escolares superiores aos da primeira turma.

Relativamente ao relacionamento entre mestranda e alunos, pode afirmar-se que este era mais próximo do que com a turma A, dada a realização de actividades pedagógicas no ano lectivo anterior, no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional II e III, e ainda no presente ano lectivo, na leccionação de algumas aulas

em conjunto com a professora cooperante, o que permitiu que se estabelecesse uma maior confiança com os alunos, se conhecessem as suas características e, em função destas, se aplicasse, no momento da intervenção, uma metodologia que respeitou simultaneamente os interesses e a dinâmica do grupo e os objectivos a atingir com este projecto.

3. METODOLOGIA

De acordo com os Princípios e Organização dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa, aprovados a 22/01/2007, no quarto semestre destes mestrados “o trabalho desenvolve-se numa turma de um único orientador cooperante”¹⁰. Neste sentido, numa fase inicial deste projecto, planeou-se uma unidade didáctica a ser ministrada a uma turma do nono ano de escolaridade, a mesma com que se realizaram as práticas pedagógicas no semestre anterior e aqui designada como turma B. Além da unidade didáctica, planeou-se ainda a aplicação de um teste de diagnóstico a complementar observações informais já realizadas, prevendo-se a sua aplicação antes e a sua repetição após a intervenção pedagógica, o que permitiria observar a evolução das aprendizagens adquiridas pelos alunos ao longo da intervenção. O mesmo teste de diagnóstico seria também realizado por outra turma que, não tendo participado na intervenção, assumiria o papel de turma de controlo, designada como turma A. Assim, com a aplicação do pré e do pós-teste nas duas turmas, seria possível comprovar dois aspectos quanto à eficácia da intervenção: se, por um lado, esta tinha produzido alguma evolução dentro da turma B e se, por outro, também acusava uma evolução em comparação com os resultados da turma A, a turma de controlo.

Realizado o pré-teste, num bloco de noventa minutos generosamente cedidos pela professora cooperante, e analisados os resultados dos dois grupos, observou-se que a turma de controlo apresentava mais dificuldades na matéria em questão do que a turma B, que iria participar na unidade didáctica. Perante esta situação, adivinhavam-se os resultados que a intervenção viria a ter. A turma A continuaria, provavelmente, com as mesmas dificuldades e a turma B ou mantinha os bons resultados que revelara, ou melhorá-los-ia razoavelmente. Ponderou-se, assim, a necessidade da intervenção pedagógica num e noutro grupo e optou-se por se leccionar a unidade didáctica a ambas as turmas.

O presente capítulo aborda a metodologia utilizada antes, durante e após a intervenção pedagógica. Os subcapítulos 3.1 e 3.3 tratarão da estrutura dos testes de diagnóstico (pré-teste e pós-teste) explicando e fundamentando cada um dos exercícios criados. O subcapítulo 3.2 explica a organização da intervenção que teve como ponto de partida os resultados obtidos na análise dos pré-testes. Este capítulo não se destina,

¹⁰ Princípios e Organização dos Mestrados em Ensino, Reitoria da Universidade de Lisboa, 2007, p.6

portanto, a expor os resultados dos testes de diagnóstico, de que se encarrega o capítulo seguinte, IV, “Resultados do pré-teste e perspectivas sobre a intervenção”.

Antes da análise de resultados da escrita do texto de opinião, importa conhecer alguns detalhes sobre o contexto e o modo como foram realizados os testes de diagnóstico e as aulas da intervenção.

Na escola cooperante, o horário atribuído definiu que as aulas fossem dadas a ambas as turmas nos mesmos dias, sendo a B a primeira. A aula da turma A ocorria posteriormente, coincidindo sempre com a hora de almoço. Este horário permitiu assim que, no intervalo entre as duas aulas, fossem analisados, em conjunto com a professora orientadora e a professora cooperante, os problemas encontrados na execução da primeira aula e, na sua sequência, propostas soluções a pôr em prática na aula seguinte. A organização da intervenção desta forma poderá, por isso, ter produzido melhores resultados didáticos na segunda turma do que na primeira. Desta forma, foi possível detectar as principais dificuldades dos alunos na compreensão da matéria na primeira turma e, em função das mesmas, atribuíram-se distintos tempos e atenção na execução de exercícios na turma seguinte, reformulando-se, por vezes, alguns aspectos dos planos de aula.

3.1 Pré-teste: apresentação e fundamentação de exercícios

Antes da total preparação do estaleiro de escrita e da oficina gramatical (cf. Caps. 1.2.1 e 1.3), foi permitida a aplicação de um teste de diagnóstico (pré-teste) (Anexo 1) que tinha como objectivo detectar as principais dificuldades dos alunos ao escrever um texto de opinião. A organização final do estaleiro de escrita e a estrutura da oficina gramatical foram pensadas com base nos problemas detectados nos textos dos alunos quer no pré-teste quer em observações informais anteriores.

Num momento posterior, comparando os resultados deste primeiro teste com um outro teste semelhante (pós-teste, Anexo 2), foi possível observar a evolução das aprendizagens conseguidas ao longo da intervenção pedagógica. Os enunciados dos dois testes eram iguais, excepto no que diz respeito à actividade de escrita (i.e. tema do texto de opinião). Enquanto no pré-teste os alunos abordaram o tema das tecnologias e escreveram o texto na mesma aula em que realizaram os outros exercícios, o texto do pós-teste abordava o tema da “abolição da pena de morte em Portugal” e foi realizado na sequência do teste de avaliação da professora cooperante, separadamente dos outros

exercícios, que se realizaram numa aula posterior. Esta foi a melhor solução encontrada de modo a articular convenientemente esta intervenção com o trabalho já planificado pela professora cooperante.

Na aplicação do pré-teste, não foi dado qualquer esclarecimento que pudesse influenciar positiva ou negativamente a escrita do texto de opinião ou os restantes exercícios. Procurou-se, deste modo, obter resultados o mais autênticos e o mais próximos possível dos conhecimentos dos alunos.

Como se esclareceu anteriormente, o texto de opinião solicitado aos alunos abordava o tema das novas tecnologias, sendo-lhes pedida a sua opinião sobre as vantagens ou desvantagens do uso das mesmas por adolescentes. Este tema não foi explorado previamente em sala de aula, julgando-se que os argumentos apresentados pelos alunos neste exercício partiram dos conhecimentos e experiências pessoais de cada um e não de um estudo, pesquisa ou reflexão prévios sobre o mesmo.

A escolha do tema das tecnologias justifica-se pelo contacto e identificação dos jovens com as mesmas. A fim de se respeitar este objectivo, foi criado, em suporte de papel, o seguinte enunciado:

1. Atenta nas seguintes afirmações:

Se, por um lado, o uso das tecnologias (Internet, telemóvel, por exemplo) permite estimular a autonomia e a responsabilidade dos jovens, por outro os pais vivem preocupados com o tipo de informações a que os filhos têm acesso. Muitos pais optam, assim, por limitar o acesso dos seus filhos às tecnologias.

Escreve um texto correcto e bem estruturado, adequado a um jornal escolar, com cerca de trinta linhas, em que expresses a tua opinião acerca das vantagens ou das desvantagens do uso, por adolescentes, de tecnologias, como, por exemplo, Internet, telemóvel. Apresenta pelo menos duas razões que fundamentem o teu ponto de vista.

Para a realização do primeiro exercício de escrita, foram concedidos vinte minutos numa aula de noventa, que se julgaram suficientes para esta actividade, tendo em conta o número de linhas exigidos, a facilidade de desenvolvimento do tema em questão e o respeito pelo tempo a atribuir aos restantes exercícios do teste de diagnóstico. No total obtiveram-se quarenta e oito textos: vinte e três da turma A e vinte e cinco da turma B.

No que respeita às cotações dadas no momento de avaliação dos textos dos alunos, utilizaram-se os parâmetros apresentados nos “Critérios Específicos de Classificação” referentes ao Grupo III – Escrita, da Prova Escrita de Língua Portuguesa, do 3º Ciclo do Ensino Básico de 2009 (Prova 22/1ª Chamada). Não obstante, devido à necessidade de adaptação desses parâmetros ao tema e tipologia textual, alguns dos critérios sofreram pequenas modificações que se encontram destacadas a negrito no Anexo 8. Deste modo, importa salientar as mais importantes:

- Quanto ao parâmetro “Tema e Tipologia”, exigiram-se dois argumentos no pré-teste e um só argumento no pós-teste, enquanto os “Critérios Gerais de Classificação” originais não especificam o número de argumentos a apresentar. Era objectivo principal dos enunciados desta intervenção que os alunos escrevessem pelo menos um argumento, de forma que, no momento da avaliação dos textos do pré-teste, não foram penalizados os casos em que só se apresentou um argumento.
- Considerando que, em média, um aluno escreve cerca de sete palavras por linha, ao ser-lhes solicitado um texto com trinta linhas, adivinhavam-se textos com cerca de duzentas e dez palavras. Ao afastarem-se muito da extensão requerida, os alunos receberiam a seguinte classificação:

DESCRIÇÃO	Desvalorização global
Afasta-se pouco da extensão requerida, produzindo um texto entre 185 e 245 palavras.	1
Afasta-se muito da extensão requerida, produzindo um texto até 184 palavras e com mais de 245.	2

No entanto, esta desvalorização global não será tida em conta na análise por parâmetros que de seguida se apresenta, uma vez que são de maior interesse os resultados obtidos nos parâmetros em que esta intervenção se centrou, nomeadamente nos de **Tema e Tipologia, Estrutura e Coesão, Coerência e Pertinência da informação e Morfologia e Sintaxe**. Evidentemente, os textos demasiado curtos sofreram consequências no desempenho nestes aspectos.

Seguidamente, com o intuito de se verificar se os alunos eram capazes de identificar os parágrafos de um texto de opinião e de modo a conhecer as noções de parágrafo em

que se baseavam para essa delimitação, propuseram-se, respectivamente, os seguintes enunciados:

2. O texto seguinte não está organizado por parágrafos. Assinala com um círculo os números das frases onde julgas que deveria existir um parágrafo.

2.1 Justifica a tua selecção.

O enunciado 2. vinha acompanhado de um artigo de opinião, intitulado “Emprego e Plano Tecnológico”, da autoria de Glória Rebelo. Este artigo encontra-se na página electrónica de um conhecido jornal nacional, *Jornal de Notícias*, na secção de “Opinião” (Anexo1).

O assunto abordado no artigo diz também respeito ao tema das tecnologias, como é desde logo visível pelo seu título. A demarcação de parágrafos que se pretendia neste exercício é a mesma que a apresentada no artigo da autora. Do texto original, foram retiradas duas pequenas partes que, não sendo essenciais para a compreensão do texto, apenas o tornavam mais extenso.

Seria considerada uma resposta adequada ao exercício 2. a sinalização dos parágrafos 1, 3 e 5, independentemente da justificação dada na alínea seguinte. As justificações eram, porém, particularmente relevantes para conhecer a noção de parágrafo usada pelos alunos.

A segunda parte do pré-teste era constituída por três exercícios que procuravam apurar os conhecimentos lexicais, semânticos e sintácticos que os alunos tinham sobre as conjunções e locuções subordinativas causais, coordenativas explicativas e ainda sobre as conjunções e locuções coordenativas conclusivas (cf. Caps. 2.2 e 2.3), bem como o seu domínio da pontuação nestas estruturas.

As folhas com os respectivos exercícios foram distribuídas separadamente, logo depois da escrita do texto de opinião e do exercício dois.

Deste modo, o terceiro exercício apurava a diversidade lexical dos alunos, testando-se o conhecimento dos conectores sublinhados (*portanto*, *pois* com valor conclusivo, *uma vez que* e *porque* causais e *pois* com valor explicativo) e de seus equivalentes:

3. Substitui as palavras sublinhadas por outras que conheças mantendo o mesmo sentido das frases. Não deves repetir expressões (palavras) nem utilizar as que já são apresentadas nas frases.

3.1 Os recursos naturais do nosso planeta são limitados. Devemos, portanto, cuidar melhor do meio ambiente.

3.2 Os alunos que estudaram muito para o teste de Ciências vão, pois, tirar bons resultados.

3.3 Uma vez que a sessão de cinema é gratuita, a oferta de bilhetes é limitada ao número de lugares existentes.

3.4 O Manuel tem dinheiro, pois comprou um carro novo.

3.5 A Marta não comprou o vestido, porque era muito caro.

Nas alíneas 3.1. e 3.2 encontram-se os conectores *portanto* e *pois*, com valor conclusivo. Como se pode constatar, a frase em 3.1 estabelece uma relação semântica entre dois períodos, sendo o período inicial “Os recursos naturais do nosso planeta são limitados.” a causa do segundo “Devemos, portanto, cuidar melhor do meio ambiente”. Já na alínea 3.2 esta relação é estabelecida entre a oração relativa “que estudaram muito para o teste de Ciências” e a oração principal “Os alunos vão tirar bons resultados”. Em ambas as frases os dois conectores conclusivos demonstram a distribuição própria dos advérbios conectivos¹¹. Numa e noutra frase, evitando-se a repetição de conectores, esperava-se o uso de *por isso*, *assim*, *por conseguinte* e de *por consequência*. Esperava-se igualmente que surgissem casos de alteração na ordem das palavras ou transformação de frases, dado que no momento da execução do exercício se informou os alunos dessa possibilidade, desde que não alterassem o sentido das frases originais.

Nas alíneas 3.3 e 3.5 constam a locução conjuncional subordinativa causal *uma vez que* e a conjunção subordinativa causal *porque*. Em cada uma das frases apresentou-se uma distribuição diferente das orações, encontrando-se em 3.3 a oração subordinada em posição anteposta à oração subordinante e, em 3.4, a oração subordinada em posição posposta. No exercício de substituição, previa-se que os alunos recorressem às conjunções e locuções *pois*, *como* (numa oração anteposta à subordinante), *já que*, *visto que* ou *que*.

¹¹ Ver definição de Advérbio Conectivo no Cap. 2.

Por último, a frase da quarta alínea é formada pela conjunção coordenativa explicativa *pois*. A conjunção *pois*, que pode ter valor conclusivo e explicativo, foi propositadamente escolhida de modo a apurar se os alunos entendiam o valor de cada uma delas pelo contexto semântico e/ou pela pontuação a ela associada. Pretendia-se, assim, que o *pois* conclusivo fosse substituído pelas conjunções já acima referidas e que o *pois* explicativo fosse substituído por *que* ou *porque*.

O seguinte exercício apurava o conhecimento das propriedades semânticas e sintáticas de conectores. Perante a apresentação de três pares de frases, os educandos teriam de unir as mesmas com as conjunções dadas em cada uma das alíneas. Para este exercício foi apresentado o seguinte enunciado:

4. Transforma cada par de frases numa só, usando as palavras que te são dadas entre parênteses.

4.1 (pois) Há muitos casos de Gripe A. As escolas de Lisboa vão fechar durante uma semana.

4.2 (visto que) A professora de Português faz muitos exercícios de escrita. O João escreve muito bem.

4.3. (logo) Os alunos da Escola de Linda-a-Velha não têm aulas. Hoje há greve de professores.

Como é visível, neste exercício não é dada qualquer indicação relativa à posição que cada uma das orações deve tomar (se por um lado devem manter a ordem apresentada ou se, por outro, devem trocá-la), nem quanto à pontuação que deverá ser utilizada. Também não se deram esclarecimentos quanto ao valor a atribuir aos conectores, como é o caso do *pois*, que poderia ser causal, explicativo ou conclusivo.

Contudo, na execução do exercício, alguns alunos questionaram a professora se podiam alterar a ordem das frases, sendo-lhes respondido que podiam fazer as alterações que entendessem pertinentes, desde que utilizassem a palavra assinalada. Este tipo de dúvida por parte dos alunos surgiu tanto na execução do pré-teste como na do pós-teste (prova de que, na altura da resposta ao pós-teste, os alunos já não recordavam os exercícios).

Seguidamente, são dados alguns exemplos de resposta adequada a este exercício:

- 4.1 a) *As escolas de Lisboa vão fechar durante uma semana, pois há muitos casos de Gripe A.* (causal)
- b) *Há muitos casos de Gripe A, pois as escolas de Lisboa vão fechar durante uma semana.* (explicativo)
- c) *Há muitos casos de Gripe A. As escolas de Lisboa vão, pois, fechar durante uma semana.* (conclusivo)

Relativamente à primeira alínea, ainda que se previssem respostas variadas, foi objectivo principal na análise de resultados observar que respostas foram as mais utilizadas. Nos exemplos de respostas adequadas dados acima, pode observar-se que, na primeira alínea, o *pois* introduz uma oração subordinada causal. Na alínea b) apresenta-se uma oração coordenada explicativa em que o *pois* introduz “uma justificação ou explicação para que se torne legítimo o acto de fala” (DT) expresso na outra oração. Por último, a alínea c) é um exemplo claro de uma oração coordenada conclusiva em que o conector *pois* se encontra em posição intercalada. Ao contrário do que acontece com a conjunção subordinativa causal *pois*, o conector conclusivo tem de ocorrer em posição intercalada, à semelhança dos advérbios conectivos.

Para 4.2, esperava-se uma das seguintes respostas:

- 4.2 a) *Visto que a professora de Português faz muitos exercícios de escrita, o João escreve muito bem.*
- b) *O João escreve muito bem, visto que a professora de Português faz muitos exercícios de escrita.*

Quanto a 4.3, esperava-se o seguinte:

- 4.3 a) *Hoje há greve de professores, logo os alunos da Escola de Linda-a-Velha não têm aulas.*

Nesta última alínea, os alunos seriam obrigados a reordenar as frases, trocando-as de posição. Caso esta reordenação não se verificasse, constituiria uma resposta inadequada “* Os alunos da Escola de Linda-a-Velha não têm aulas, logo hoje há greve de professores.”

O último exercício era um exercício mais aberto de produção em que se solicitou aos alunos a criação de frases integrando cada um dos seis conectores apresentados:

5. Constrói frases com as palavras que te são dadas.

5.1 (assim)

5.2 (portanto)

5.3 (pois)

5.4 (logo)

5.5 (visto que)

5.6 (já que)

De igual modo, este exercício permitiu ainda detectar a interpretação que os alunos fazem, numa primeira leitura, de palavras descontextualizadas. Neste sentido, e uma vez que o enunciado não especificou a classe das palavras apresentadas, as questões colocadas pelos alunos na execução deste exercício diziam, sobretudo, respeito ao *logo*, dado que tanto podia corresponder a uma “conjunção coordenativa conclusiva” como a um advérbio de tempo. Não se podendo dar qualquer esclarecimento além da informação dada no enunciado, pediu-se aos alunos para que tivessem em consideração o valor semântico das palavras que vinham a tratar desde o início do teste (cf. alínea 4.3 do exercício 4). A tabela de correcção teve, portanto, de considerar todas as frases com os diferentes significados de *logo*. Contudo, para a análise de resultados, só se contabilizaram as respostas gramaticais em que *logo* era um conector. Dado o cariz aberto deste exercício e a amplitude de respostas que poderiam ser dadas pelos alunos, não se justifica apresentar aqui exemplos de respostas adequadas.

Concluída a realização dos exercícios do pré-teste, partiu-se para a análise de resultados que forneceram dados fundamentais para a construção do estaleiro de escrita e da oficina gramatical. Esta análise encontra-se no capítulo seguinte (Cap. 4).

3.2 Apresentação da intervenção pedagógica e das suas linhas de orientação

Com base na ideia de estaleiro de Jolibert (cf. Cap. 2.2.1.) planificou-se uma unidade didáctica, constituída por cinco aulas de noventa minutos cada, destinada ao ensino da escrita do texto de opinião, a duas turmas do nono ano de escolaridade.

Numa primeira fase, começou-se por se apresentar o projecto pedagógico a ambas as turmas. Na primeira aula, foram explicados aos alunos os objectivos a atingir ao longo das cinco aulas que se iriam efectuar, bem como a importância da aprendizagem da escrita do texto de opinião perante as exigências escolares e ao longo da vida. Neste sentido, apresentaram-se dois factores de motivação para esta aprendizagem. Um deles foi a apresentação de quatro exemplos de enunciados propostos nos exames nacionais de 9º ano dos últimos cinco anos (Anexo 10). O outro, a criação de um fórum de discussão na plataforma *Moodle* da Escola. Estes factores de motivação distanciam-se de estaleiro de escrita de Jolibert que, a fim de fundamentar/contextualizar o ensino-aprendizagem de um determinado tipo de texto, institui a criação de um projecto realizado pelos próprios alunos em que se inclui o projecto de escrita (composto por um *projet d'action*, um *projet global d'apprentissage* e um *projet spécifique de construction de compétence en production d'écrit*). Alguns exemplos de projecto apresentados por Jolibert & Sraiki (2006) tratam da organização de um encontro desportivo, da colocação em cena da história *Le loup est revenu* do autor Geoffroy de Pennart e ainda da construção de um barco. É o chamado *projet d'action* que determinará os objectivos e as características do projecto em questão, tal como explica a autora “En début de chantier, le *projet d'action* délimite le projet d'écriture, son but, son enjeu et plus globalement fixe les *paramètres de la situation de production du texte*, puisqu'il s'agit bien d'écrire pour être lu.” (Jolibert, 2006: 127)

Esta intervenção, ainda que seguisse o estaleiro de escrita de Jolibert, ocorreu em circunstâncias específicas que, por limitações de tempo, não possibilitaram uma preparação de um projecto mais global por parte dos alunos. De qualquer modo, as motivações criadas nesta intervenção persuadiram ambas as turmas, e, respeitando os actuais interesses académicos e sociais dos adolescentes, terão resultado num interesse e empenho evidentes.

Perante a apresentação dos enunciados, a maioria dos alunos apercebeu-se da importância de se conhecer as características do texto de opinião e das vantagens que

poderiam ter na realização dos exames nacionais. Quanto ao *fórum*, o tema proposto para discussão era “A importância da aparência” e nele os alunos deveriam expressar os seus pontos de vista sobre o mesmo. Apresentado o tema a ser trabalhado ao longo do estaleiro de escrita, passou-se para a análise de um texto modelo escrito por Fernando Savater, intitulado “Faz o que quiseres” (Anexo 11). Após a sua leitura, fez-se uma análise cuidada do texto, reconhecendo-se nele características do texto argumentativo. De seguida, com base nas sugestões dos alunos, iniciou-se a criação de uma tabela de verificação de textos de opinião (Anexo 12). Analisaram-se, posteriormente, com toda a turma, dois textos escritos pelos alunos no pré-teste (ao nível da micro-estrutura e macro-estrutura) (Anexo 13) e, partindo desta análise, que salientou aspectos a melhorar nos textos, reformulou-se a tabela com parâmetros antes inexistentes (Anexo 14).

Depois desta primeira abordagem ao texto de opinião, seguiu-se a fase de investigação sobre o tema “A importância da aparência”. Para tal, partiu-se para o visionamento de um vídeo intitulado “Hiyab”, que explorava a liberdade de uso de manifestações religiosas dentro da escola (neste caso, do véu islâmico), e para a leitura de um excerto da obra *Lágrimas da escola* de Daniel Pennac (Anexo 15). Ambos os materiais foram colocados à disposição dos alunos na plataforma *Moodle*, onde deveriam também deixar os seus comentários sobre os mesmos. A criação do *fórum* revelou-se uma ideia profícua, na medida em que, mais tarde, os comentários dos alunos foram objecto de análise em conjunto na sala de aula (Anexo 17, 31 e 32).

Já na fase de planificação do texto, os alunos reuniram-se em grupos de quatro numa turma e trabalharam a pares noutra, no sentido de, entre eles, discutirem e decidirem de que forma iriam explorar o tema e como iriam organizar as suas ideias no texto. Cada grupo construiu uma planificação de um texto que, individualmente, cada aluno desse grupo veio a escrever.

Após a escrita do texto, os alunos procederam à heterocorreção dos textos dos colegas, usando a tabela de verificação a aplicar a textos de opinião - tabela que já tinha sido criada em conjunto na aula anterior.

Como se verificou na proposta de Jolibert, o estaleiro de escrita prevê um momento dedicado ao estudo do funcionamento da língua. Neste sentido, após a primeira tentativa de escrita, colocou-se em prática uma oficina gramatical (Anexo 9) que explorou três tipos de estruturas essenciais na construção de um texto argumentativo: subordinadas causais, coordenadas explicativas e conclusivas. A metodologia utilizada, denominada “oficina gramatical” (Duarte 1992) ou “laboratório

de gramática” (Duarte 2008), previa desde logo exercícios de treino que promoviam a articulação entre conhecimento explícito da língua e escrita.

Com efeito, numa primeira parte da oficina, procurou-se que os alunos compreendessem a distribuição das orações introduzidas pelas conjunções e locuções conjuncionais subordinativas causais *porque*, *visto que*, *já que*, *dado que*, *uma vez que* e *como*. Em primeiro lugar, fez-se perceber que todas as conjunções introduziam a oração que indicava a causa. Quanto à última conjunção, os alunos deveriam descobrir que as orações que introduz se comportam de forma dissemelhante das outras: as orações introduzidas por *como* só ocorrem em posição inicial da frase ou em posição intercalada, enquanto as orações introduzidas pelas outras podem ocorrer em início de frase, em posição intercalada ou no final da frase. Ao mesmo tempo, os alunos treinaram a pontuação a atribuir nestas situações.

Na segunda parte da oficina, fez-se reconhecer a ausência de mobilidade das orações introduzidas pelas conjunções *que* e *pois*, que não podem ocorrer em posição inicial nem intercalada. Na mesma secção, verificou-se que nem sempre uma oração introduzida por *porque* tem mobilidade, mostrando-se que a ausência de mobilidade se verifica quando a interpretação da oração coincide com a interpretação de explicativa (de acordo com a definição do DT).

A última parte da oficina destinou-se à análise do comportamento das tradicionalmente consideradas conjunções e locuções coordenativas conclusivas *logo*, *portanto*, *por conseguinte*, *por isso* e *assim*, em contraste com a distribuição sintáctica das conjunções e locuções observadas nas duas partes anteriores. Os conectores conclusivos introduzem, pois, as orações que indicam o efeito em vez da causa, ao contrário do que acontece com as subordinativas causais. Sintacticamente, estes conectores podem, na oração coordenada, ocorrer em posição inicial e intercalada à semelhança do que acontece com os advérbios conectivos. Nesta sequência, analisaram-se, por último, as propriedades deste tipo de advérbios que inclui as tradicionalmente chamadas conjunções coordenativas conclusivas. O termo “advérbio conectivo”, ainda ausente nos Programas da disciplina em vigor, encontra-se no Dicionário Terminológico (DT). Na explicação realizada em sala de aula, este termo não foi utilizado dado que a escola ainda não tinha adoptado o DT. Não obstante, foi dado a entender aos alunos que as conjunções coordenativas conclusivas têm um comportamento sintáctico semelhante ao dos advérbios, tal como é explicado no DT:

Advérbio conectivo

Advérbio cuja função é o estabelecimento de nexos entre frases (i) ou constituintes da frase (ii), como por exemplo relações de consequência (iii), de contraste (iv) ou ordenação (v). Tal como os advérbios de frase, os advérbios conectivos não são afectados pela negação frásica (vi) ou por estruturas interrogativas como as ilustradas em (vii). Os advérbios conectivos distinguem-se de conjunções com valor idêntico por poderem, por exemplo, ocorrer entre o sujeito e o predicado (viii)¹². (p.53)

Repare-se que já na definição do advérbio conectivo o DT expõe algumas características do seu comportamento dentro da frase. Como tal, a oficina gramatical terá conduzido os alunos à observação e compreensão das mesmas.

Por último, os alunos comprovaram que, ao contrário dos outros conectores conclusivos, o conector *pois* conclusivo só pode ocorrer em posição intercalada.

Após a realização em conjunto da oficina gramatical, os alunos partiram para a reescrita do texto sobre “A importância da aparência” sendo-lhes pedido, nesse momento, para que tivessem em consideração os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas sobre a estrutura do texto de opinião e as estruturas sintácticas aprendidas na oficina gramatical, usando-as quando relevante. Os melhores textos foram, posteriormente, colocados na plataforma *Moodle* da escola.

¹² Os exemplos apresentados no DT para a compreensão das funções do advérbio conectivo são os seguintes:

- (i) O Pedro falou com a Maria. [Seguidamente], foi para casa.
- (ii) Alguns alunos desta turma, [designadamente] o Pedro e o João, estão de parabéns.
- (iii) O professor caiu. [Consequentemente], partiu uma perna.
- (iv) Está frio. O João, [contudo], vestiu uns calções.
- (v) [Primeiro] batem-se os ovos com o açúcar, [seguidamente] deita-se o leite e a farinha, [finalmente] leva-se tudo ao forno.
- (vi) Hoje há greve de funcionários. A escola dos teus filhos não está fechada, contudo. (a negação frásica não está a negar o advérbio "contudo")
- (vii) *Foi [consequentemente] que a escola dos teus filhos fechou?
- (viii) a. Está frio, mas o João fica na praia. /*Está frio. O João, mas, fica na praia. ("mas" é uma conjunção)
- b. Está frio. Porém, o João fica na praia. /Está frio. O João, porém, fica na praia. ("porém" é um advérbio conectivo)

3.3 Pós-teste

A segunda aplicação do teste inicial teve como principal objectivo verificar se houve uma evolução dos conhecimentos dos alunos após a intervenção pedagógica. Depois da sua análise e através da obtenção de resultados concretos, pôde observar-se os aspectos em que os alunos melhoraram ou não os seus conhecimentos acerca da construção do texto de opinião e das estruturas sintácticas trabalhadas ao longo das cinco aulas.

A composição deste segundo teste manteve-se igual à do primeiro, não tendo sofrido quaisquer alterações nos seus enunciados. Não se julgou necessária a criação de um novo teste de diagnóstico, uma vez que o primeiro não chegou a ser corrigido em sala de aula e o segundo se realizou cerca de três meses após o primeiro e um mês depois da intervenção. Tal como foi enunciado anteriormente, com efeito, constatou-se que muitos alunos mantiveram as mesmas dúvidas quanto aos exercícios de ambos os testes. Por outro lado, ao manter a mesma estrutura, evitaram-se efeitos gerados pela diferença de itens utilizados. Apenas no caso da escrita texto se considerou necessária a mudança de tema: a primeira experiência de escrita poderia preparar esta segunda tentativa e potenciar, por si só, melhores resultados.

A realização do pós-teste efectuou-se cerca de um mês após a intervenção pedagógica. A primeira parte, que consistia na escrita de um novo texto de opinião, foi parte integrante de um teste de avaliação criado pela professora cooperante. O tema abordado foi “A abolição da pena de morte em Portugal”, que surgiu no âmbito do estudo da obra dramática *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente. Este tema em concreto não foi abordado em sala de aula, tal como aconteceu com o tema sugerido no pré-teste. O enunciado, criado pela professora cooperante, foi o seguinte:

GRUPO III

A pena de morte, abolida em Portugal há mais de um século, está ainda vigente em muitos lugares do mundo.

Num texto entre 180 e 240 palavras, expressa a tua opinião sobre a pena de morte, sustentando-a em, pelo menos, um argumento. (30)

Como foi explicado no ponto 3.1 do presente capítulo, note-se que, ao contrário do pré-teste que exige dois argumentos, o enunciado do pós-teste pediu apenas um argumento aos alunos, procurando-se que os alunos garantissem a presença de pelo

menos um argumento nos seus textos. Os resultados são comparáveis, visto que no pré-teste se acabou por atribuir a máxima pontuação aos textos que apresentaram pelo menos um argumento.

Já a segunda parte do mesmo teste, que dizia respeito ao funcionamento da língua, efectuou-se posteriormente, ocupando cerca de quarenta e cinco minutos cedidos pela professora cooperante numa das suas aulas.

Note-se, por fim, que o enunciado do pós-teste remete para o uso de “argumentos” e não de “razões que fundamentem” o ponto de vista do aluno, como constou no enunciado do pré-teste. O uso do termo “argumento” foi uma constante ao longo de toda a intervenção, o que permitiu o seu uso *a posteriori*. Este termo não surge nos “Conteúdos” nem no âmbito dos “Processos de Operacionalização” do Programa de Língua Portuguesa em vigor. Também nos novos Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico o mesmo conceito não surge nos conteúdos nem nos descritores de desempenho de nenhum dos domínios respeitantes ao 3º ciclo. No entanto, surge nas “Notas” de um dos “descritores de desempenho” apresentados no domínio da Compreensão/ Expressão Oral 3º Ciclo, (“Organizar o discurso, assegurando a progressão de ideias e a sua hierarquização”), dando como exemplos de organização de discurso a “organização cronológica, lógica, por ordem de importância, argumento/contra-argumento, pergunta/ resposta. (p.121). Nos mesmos Programas surge também o conceito de “sequência argumentativa” no domínio da Escrita 3º Ciclo (p.126), sobre o qual se informa que “o conceito subjacente ao conteúdo pode ser trabalhado, mas sem explicitação do termo aos alunos, uma vez que ele fará parte apenas da metalinguagem do professor”, (p.118, ii). Na sala de aula, os alunos não mostraram dificuldades em compreender o termo “argumento”.

4. RESULTADOS DO PRÉ-TESTE E PERSPECTIVAS SOBRE A INTERVENÇÃO

4.1 Resultados do Pré-teste

4.1.1 Exercício de escrita

Os testes analisados pertencem apenas aos alunos que efectuaram as duas partes dos testes de diagnóstico, ou seja, cada aluno terá escrito, no total, dois textos de opinião e realizado duas vezes os exercícios de funcionamento da língua dos testes de diagnóstico. Deste modo, apesar de o número de alunos por turma ser superior, apenas se analisarão os testes de vinte e três alunos da turma A e de vinte e quatro da turma B.

Após a análise dos textos produzidos pelos alunos sobre as vantagens e as desvantagens do uso das tecnologias por adolescentes, pôde observar-se alguns aspectos descritos em seguida.

Com o intuito de verificar o hábito de planificação de um texto, na realização do pré-teste, foram distribuídas folhas em branco por todos os alunos e ao mesmo tempo foi-lhes dito que poderiam utilizá-las como “folhas de rascunho”. Das dezenas de folhas distribuídas, resultaram apenas dois exemplos de algo aproximado de uma planificação, pertencendo estes à mesma turma (alunos nº 23 da turma A e nº 10 da turma B) (Anexo 18 e 19).

Todos os exemplos dados ao longo da análise seguinte reproduzem os textos originais dos alunos sem qualquer alteração ou correcção dos mesmos. Serão, portanto, observáveis alguns erros ortográficos produzidos pelos alunos.

O plano de escrita do aluno nº 10 (Anexo 18) começa por uma abreviada tentativa de escrita, que fica incompleta ao fim de trinta palavras. Mais abaixo, verifica-se uma esquematização indicativa da organização do texto em três tópicos. Cada tópico representa uma tecnologia (internet, telemóvel e televisão), diante dos quais acrescenta algumas acções a eles associadas (ex. *Internet – pesquisar, fazer trabalhos, ir ao “menssenger”*). Relativamente às mesmas acções, o aluno acrescenta ainda uma chave associando-lhes um sentido, (ex. *ir ao “menssenger” - lazer*). O tópico relativo à televisão não chegou a ser completado. Entende-se, assim, que o aluno, apesar de reconhecer a televisão como uma tecnologia, explorou prioritariamente as outras tecnologias sugeridas no enunciado do exercício de escrita, ou seja, a internet e o telemóvel.

Por fim, o aluno abandona a esquematização e retoma a escrita do seu texto de opinião no qual apresenta as consequências do uso abusivo das tecnologias, como havia anteriormente preparado. No entanto, já na folha do exercício escrito, o aluno apenas ocupou nove linhas de texto (setenta e três palavras), reformulando simplesmente o texto escrito na folha de rascunho. Apesar de ter existido uma preocupação em organizar a informação, o aluno não usa de forma completa a possibilidade de planificação para estruturar completamente o seu texto. Deduz-se, portanto, que o aluno não terá conseguido distribuir devidamente o tempo a investir em cada parte do seu processo de escrita, o que não lhe permitiu, depois, concluir a última versão do seu texto (Anexo 18).

Sabe-se que “a capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos ao longo do percurso escolar” (Barbeiro e Álvares Pereira 2007: 18). Neste sentido, perante um exemplo como o deste aluno, esse domínio deverá ser alcançado através da mobilização de estratégias pedagógicas que desenvolvam todos os subprocessos do processo de escrita.

Já o segundo exemplo (Anexo 19), apresenta-nos uma planificação mais explorada, um esquema de organização da informação mais completo que o anterior, embora organizado de forma semelhante ao anterior, i.e., organizado em termos de tipo de tecnologia. Na organização da informação, o aluno decidiu explorar os exemplos de tecnologias dados no enunciado (internet e telemóvel) e acrescentou ainda *o uso da TV*. Para cada um deles apresentou algumas vantagens e desvantagens. A transposição deste esquema de organização da informação para a planificação efectiva do texto não é completamente clara.

Além destes dois casos, não se verificaram outros exemplos de tentativa de planificação.

Analisam-se, de seguida, os textos produzidos pelos alunos no primeiro exercício de escrita antes da intervenção.

No conjunto das duas turmas, nove alunos deram um título ao seu texto de opinião (seis na turma B e três na turma A).

Os gráficos seguintes apresentam o número de alunos que obteve cada uma das cotações (de um a cinco) em cada um dos parâmetros avaliados no pré-teste. Para esta análise entenda-se que as cotações de um, dois, três, quatro e cinco valores equivalem a “muito mau/baixo”, “mau/baixo”, “razoável”, “bom/alto” e “muito bom/muito alto” respectivamente.

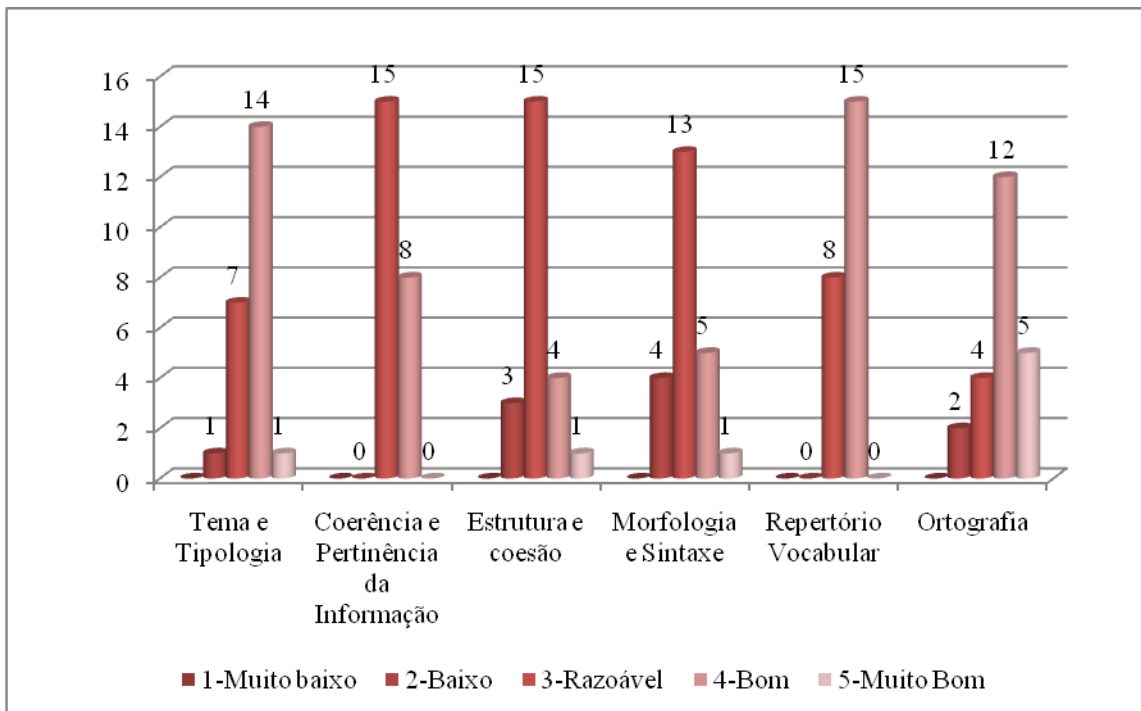


Gráfico 1 análise de textos de opinião: Turma A, Pré-teste

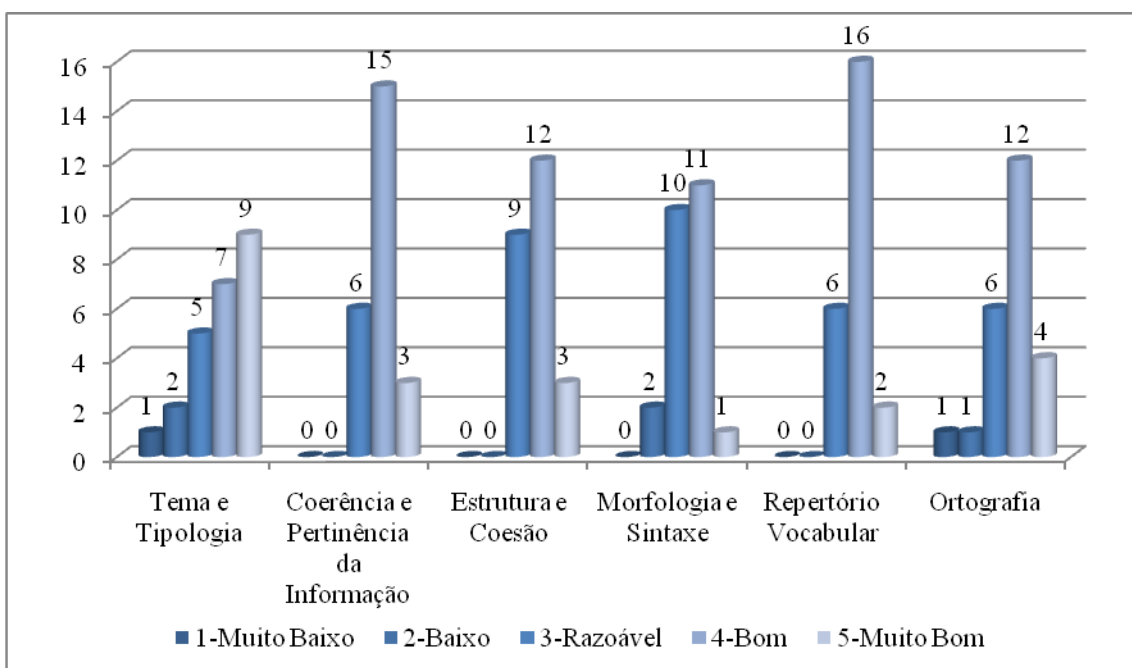


Gráfico 2, análise de textos de opinião: Turma B, Pré-teste

O parâmetro **Tema e Tipologia**, tinha em consideração o respeito pelo tema sugerido no enunciado (vantagens ou desvantagens do uso de tecnologias, por adolescentes) e pelo tipo de texto pedido (argumentativo), tendo em conta a

apresentação do tema, a escrita de pelo menos um argumento e de uma conclusão que retomasse a argumentação (cf. Anexo 33).

Iniciando-se a análise dos dados obtidos pelo parâmetro descrito, observou-se que a maioria dos alunos (treze) da turma A obteve uma qualificação boa. A maioria dos alunos desta turma obteve uma cotação média-alta, verificando-se, no entanto, a ocorrência de dois casos com cotação muito alta e outra baixa. Qualitativamente, é possível afirmar que os alunos compreenderam o enunciado e respeitaram o tipo de texto solicitado, ainda que se tenha verificado, na maioria dos casos que obtiveram uma cotação mais baixa, a ausência de apresentação do tema e de uma conclusão.

Por sua vez, na turma B, no mesmo parâmetro, destacam-se nove casos de cotação cinco, número muito superior aos casos da turma A. Contam-se ainda sete casos de qualificação boa, cinco razoáveis, dois de baixa cotação e apenas um caso de muito baixo valor. Os problemas de escrita que dizem respeito a este parâmetro são os mesmos que os encontrados na turma A.

No parâmetro seguinte, **Coerência e Pertinência da Informação**, avaliava-se a produção escrita de um discurso com “informação pertinente”, com uma clara progressão temática e com uma “abertura, desenvolvimento e conclusão adequados”. Neste parâmetro, é a notória discrepância de resultados obtidos entre as duas turmas. Enquanto na turma A a maioria dos alunos obteve uma cotação razoável (quinze alunos), na turma B, o mesmo número de alunos obteve uma cotação boa. Os restantes oito alunos da turma A obtiveram uma cotação de quatro valores. Da turma B, seis alunos receberam uma cotação razoável e apenas três alcançaram uma cotação muito boa.

Os problemas encontrados na turma A em maior quantidade do que na turma B diziam sobretudo respeito à escrita de um texto de opinião em que se dava primazia à opinião propriamente dita, excluindo-se desse texto, muitas vezes, uma abertura e uma conclusão apropriadas. Deste modo, via-se igualmente prejudicada a progressão temática, não se verificando uma maior nem melhor exploração do tema em questão. Contudo, a informação dada nas opiniões dos alunos foi, em todos os casos, pertinente.

No terceiro parâmetro, **Estrutura e Coesão**, teve-se em conta a segmentação das unidades de discurso com recurso ao uso de parágrafos e conectores discursivos de forma apropriada. Neste sentido, coube também neste parâmetro a análise do domínio de “mecanismos de coesão textual”, nomeadamente a “articulação interfrásica”, a

“manutenção de cadeias de referência” e a “manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação”.

Os valores obtidos salientam, uma vez mais, os resultados superiores da turma B em relação aos da turma A. Tal como no parâmetro anterior, a turma A apresenta um maior número de resultados razoáveis enquanto a turma B destaca mais resultados considerados bons. A turma A conta quinze casos de resultados razoáveis e a turma B conta doze bons resultados.

Um dos problemas mais frequentemente identificados, diz respeito à distribuição dos parágrafos e à sua correcta marcação gráfica. Verificou-se que, na sequência da falta de uma correcta progressão temática, a informação dada em cada parágrafo encontrava-se desordenada. Outro problema verificado está associado ao uso excessivo ou à escassez de pontuação.

Por último, analisam-se os resultados obtidos no parâmetro **Morfologia e Sintaxe**. Neste ponto, avaliava-se o uso variado de estruturas sintácticas complexas e o domínio de “processos de conexão intrafrásica”. Como se tem vindo a notar desde os outros parâmetros, também neste a turma B apresenta resultados mais satisfatórios que os da turma A, que permanece com resultados maioritariamente razoáveis (treze casos).

Neste parâmetro, alguns dos problemas identificados dizem respeito, sobretudo, à insegurança no uso de estruturas sintácticas mais complexas, verificando-se, nalguns casos, frases demasiado longas com uma pontuação inadequada. Porém, essa dificuldade não prejudicou a inteligibilidade do texto. De um modo geral, relativamente à subordinação adverbial e à coordenação de frases, os alunos utilizaram com alguma frequência as orações subordinadas causais (recorrendo invariavelmente ao uso de *porque* e *pois*), adversativas e coordenadas copulativas.

Quanto aos parâmetros de **Repertório Vocabular e Ortografia**, os valores obtidos por ambas as turmas é relativamente semelhante, sendo que no primeiro parâmetro as duas turmas registam uma classificação média-alta, entre os três e os quatro valores de cotação e, na Ortografia, apresentam uma boa classificação, concentrada nos quatro valores. Estes dois parâmetros não são, no entanto, aqueles que viriam a ser mais trabalhados ao longo da intervenção pedagógica, não se justificando, por isso, uma análise mais detalhada dos mesmos.

De um modo geral, no pré-teste, ambas as turmas apresentam uma média de resultados razoável-bom, situando-se entre os três e os quatro valores em todos os parâmetros. O que, no entanto, distingue a turma A da B é que na segunda turma são

visíveis mais casos de cotação cinco, registando vinte e um casos de cotação cinco distribuídos pelos seis parâmetros, enquanto a turma A conta apenas um total de oito casos de cotação cinco no pré-teste.

Tal como era previsto, a análise dos primeiros textos evidenciaram um conjunto de problemas de escrita que permitiram, depois, traçar as características do projecto pedagógico posto em prática. Como se tem vindo a verificar até aqui, a turma A revela um nível de escrita global inferior ao da turma B, apresentando, por isso, mais problemas de escrita do que a segunda turma. Foram, no entanto, contemplados os problemas comuns a ambos os grupos. Assim, as dificuldades mais evidenciadas foram as seguintes:

- Ao nível da **Coerência e Pertinência** da Informação, notou-se uma progressão temática algumas vezes pouco evidente, contando-se casos de falta de organização do discurso, não sendo clara a divisão do texto de opinião nas principais partes constituintes (apresentação do problema, apresentação de argumentos e conclusão). Apresentam-se alguns exemplos:

- a) **Aluno nº 13, turma A** (Anexo 22) – Ainda na introdução, o aluno introduz um assunto muito específico (casos de abusos sexuais consequentes da comunicação com estranhos via internet) que depois não desenvolve. No final, também não apresenta uma conclusão.
- b) **Aluno nº 16, turma B** (Anexo 23) – O aluno não destaca como parágrafo o que poderia ser um parágrafo de introdução. A sua conclusão foi muito pouco conseguida.
- c) **Aluno nº 1, turma B** (Anexo 25) e **Aluno nº 2, turma A** (Anexo 27) – Em vários casos, verificou-se também a ausência de conclusão. Nestes exemplos, os alunos terminam os seus textos dando a sua opinião em vez de apresentar uma conclusão global de todo o texto.
- d) **Aluno nº17, turma A** (Anexo 26) - Noutros casos, os alunos começaram os seus textos logo pela expressão da sua opinião sem antes apresentarem uma introdução ao tema proposto.

- Ao nível da **Estrutura e Coesão**, em evidente articulação com os problemas encontrados no parâmetro anterior, verificaram-se problemas na divisão de

parágrafos, e, a par desta indeterminação, a incorrecta demarcação gráfica dos mesmos. Por exemplo, o **aluno nº 2 da turma A** e o **aluno nº 16 da turma B** (Anexos 27 e 23 respectivamente) juntam no mesmo parágrafo aquilo que poderia ser a introdução e o início do desenvolvimento do tema.

Na articulação interfrásica, foi fraca a diversidade de conjunções subordinativas de valor causal usadas, cingindo-se, a maioria dos alunos, ao uso de *porque* e *pois*¹³.

Verificaram-se também várias incorrecções ao nível da pontuação, incluídas no parâmetro Estrutura e Coesão, mas relacionadas, obviamente, também com o parâmetro Morfologia e Sintaxe.

- Ao nível da **Morfologia e Sintaxe**, observou-se o uso de estruturas sintácticas complexas. Não obstante, revelou-se escassa a variedade dessas estruturas, sendo as mais utilizadas as orações subordinadas causais e as orações coordenadas copulativas e adversativas. É manifesta a ausência de conectores conclusivos em geral.

Não se verificaram casos problemáticos nos parâmetros de **Tema e Tipologia** nem de Repertório Vocabular. Quanto ao parâmetro Ortografia, julgou-se impossível resolver numa só aula as carências encontradas neste âmbito. Acreditou-se, porém, que alguns problemas ortográficos encontrados, que foram vários, poderiam vir a ser resolvidos ao longo da unidade didáctica, se voltassem a ocorrer na escrita ao longo da unidade didáctica.

Perante os seguintes problemas encontrados, resolveu-se preparar uma unidade didáctica que:

¹³ Também Lopes (2004), analisando textos escritos por alunos do 8º ano de escolaridade, na faixa etária dos treze anos (muito próxima da dos alunos que participaram nesta intervenção), concluiu que “O conector que ocorre mais vezes, (...) é *porque*, seguido de *pois*, que não aparece em nenhum texto do primeiro grupo [em textos de alunos do 5º ano de escolaridade]. Em ambos os grupos [5º e 8º anos], as orações causais ocorrem, predominantemente, em posição final, isto é, a seguir à oração principal, excepto, naturalmente, as de *como*, que não admitem outra posição senão a inicial (...)” Lopes (2004: 319). Ana Costa (comunicação pessoal) confirma a frequência de *pois* causal no seu corpus de textos escritos por alunos de 9º ano.

- ao nível da **Coerência e Pertinência da Informação**, desse a conhecer a estrutura do texto de opinião, salientando a importância da correcta progressão temática ao longo do texto.
- a par desse conhecimento, colmatasse algumas das carências encontradas ao nível da **Estrutura e Coesão**, explicando-se o papel de cada parágrafo dentro de um texto de opinião e dando-se, neste contexto, relevância à sua correcta demarcação gráfica.
- ao nível da **Morfologia e Sintaxe**, a propósito da articulação interfrásica, estimulasse o uso de outras estruturas relevantes para a escrita de um texto de opinião, nomeadamente, subordinadas causais, coordenadas explicativas e conclusivas. Neste caso, procurar-se-ia diversificar o leque de conjunções e locuções utilizadas pelos alunos para fazer ligações entre orações; procurar-se-ia ainda promover o uso de conectores, nomeadamente conclusivos, para estabelecer ligações em termos discursivos.
- permitisse reconhecer propriedades de distribuição de orações subordinadas causais, coordenadas explicativas e de conectores conclusivos.
- promovesse uma pontuação correcta atribuída às estruturas sintácticas complexas conhecidas e a outras trabalhadas entretanto (orações subordinadas causais, coordenadas explicativas e conectores conclusivos).

4.1.2 Exercício 2

Como se havia explicado anteriormente, os testes de diagnóstico eram compostos por duas partes. Reunidas as principais dificuldades de escrita apresentadas pelas duas turmas e prognosticados os principais objectivos a atingir neste âmbito ao longo da unidade didáctica, segue-se a análise da parte respeitante ao funcionamento da língua.

Importa lembrar que o segundo momento do pós-teste foi realizado depois da escrita do texto de opinião.

No exercício 2, pretendia-se testar a noção de parágrafo, questão que se previa gerar dificuldades. Procurava-se, assim, apurar dois aspectos: em primeiro lugar, a compreensão do texto por parte do aluno, que o levaria a detectar as mudanças de tópico e, conseqüentemente, o conduziria à correcta demarcação dos parágrafos do texto. Foram consideradas respostas adequadas apenas aquelas em que os alunos seleccionaram os números 1, 3 e 5.

Em segundo lugar, no enunciado 2.1., procurava-se apurar a noção de parágrafo que os alunos eram capazes de explicitar.

Assim, no final do pré-teste, foi possível constatar que a turma A deu um maior número de respostas inadequadas (dezoito) do que a turma B (doze). Menos de metade da primeira turma apresentou uma divisão em parágrafos adequada (sete), enquanto na turma B os resultados foram equilibrados, contando também com doze respostas adequadas.

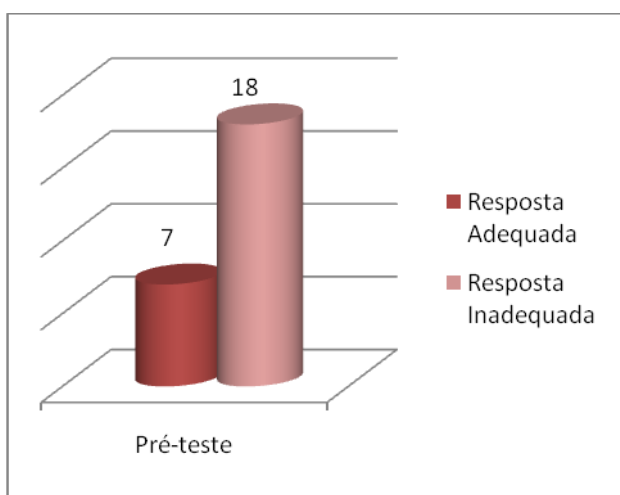


Gráfico 3, Turma A, Pré-teste

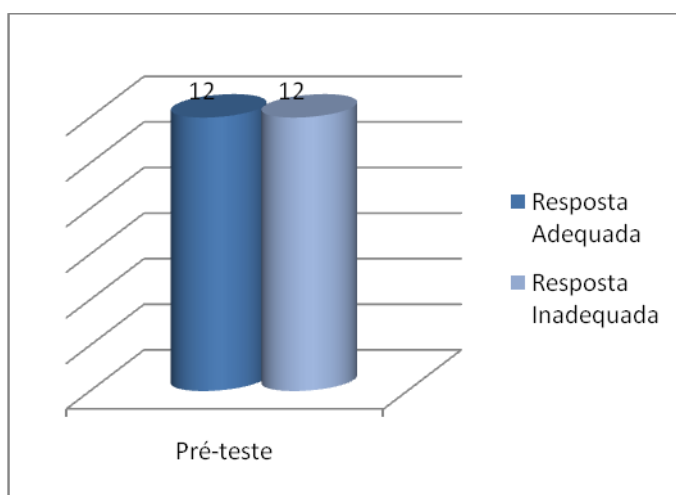


Gráfico 4, Turma B, Pré-teste

No exercício 2.1., as justificações dadas pelos alunos de ambas as turmas foram relativamente satisfatórias. Seguem-se alguns exemplos de respostas dadas por alunos de ambas as turmas¹⁴:

Turma A:

- Aluno nº 1: *O (1), porque é o início de texto, e o (3) e o (5) é porque mudou o assunto.*

¹⁴ Os exemplos de respostas dadas pelos alunos aqui citados não sofreram quaisquer correcções.

- Aluno nº 4: *Eu assinalei a 1/3/5 como paragrafos, porque por cada parágrafo falam de pontos diferentes, ou seja muda de assunto.*
- Aluno nº 21: *Eu escolhi o (1) por que no inisio dum texto há sempre um paragrafo. Escolhi o (3) por que o tema desse paragrafo é diferente do anterior e na (5) é a mesma coisa.*
- Aluno nº 7: *No (1) porque é o inicio do texto. No (2) e no (4) porque muda o assunto.*
- Aluno nº 19: *Fiz parágrafo no número 1, porque é o início de um texto. Fiz parágrafo no número 3, porque fala sobre o crescimento económico, logo é um novo tema.*
Fiz parágrafo no número 4 porque fala de outro tema a taxa desemprego elevado.

Turma B:

- Aluno nº 5:
1- Aqui é parágrafo pois é onde se dá o inicio do texto, como tal deve ter um parágrafo.
3- Aqui é parágrafo, pois muda de assunto, passa de valores e posição de Portugal, para o tema do Plano Tecnológico.
5- Aqui é parágrafo, pois muda de assunto, passa do desemprego para uma boa economia.
- Aluno nº 6: *Eu acho que existe um parágrafo no número 1, porque é o começo do texto. E no 3 e no 5 parece-me um parágrafo porque existe uma mudança de tema nos números indicados.*
- Aluno nº 8: *Eu fiz parágrafos nos pontos [1, 3 e 5], porque eu acho que devemos mudar de linha (fazer parágrafo) quando se muda de assunto ou quando há algo de novo e mais importante no assunto que deva ser destacado. Nos outros pontos não fiz parágrafo, porque acho que não tinham as competências que enumerei na primeira frase.*
- Aluno nº 11: *Acho que os números que escolhi [1, 2 e 3] são os mais indicados para fazer um parágrafo, pois existem parágrafos quando o assunto a seguir é um pouco diferente.*

- Aluno nº 23: *No número (1) é o início do texto, logo tem parágrafo. No número (3), “muda de assunto”. No número (5) é uma conclusão do texto e também “muda de assunto”.*

4.1.3 Exercício 3

Na realização do exercício três, pretendia-se que os alunos substituíssem os conectores sublinhados nas diversas frases por outras palavras de valor equivalente. Pedia-se-lhes ainda para que não repetissem nenhum dos conectores já utilizados no exercício e que evitassem também a repetição das palavras utilizadas nas suas respostas. Desta forma, procurou-se diagnosticar a diversidade lexical no âmbito das conjunções e locuções subordinativas causais, conjunções e locuções coordenativas conclusivas e explicativas, bem como o leque, em geral, de conectores discursivos que faz parte do léxico dos alunos.

Cabe aqui salientar que, na correcção deste exercício se encontraram respostas “adequadas”, respostas “inadequadas” e respostas “não esperadas”. As últimas não são necessariamente respostas agramaticais ou anómalas, mas casos em que surgem expressões que não estão contempladas no conjunto das conjunções coordenativas conclusivas e explicativas nem das conjunções subordinativas causais das gramáticas tradicionalmente usadas no ensino (Cunha & Cintra, 1984; Bechara, 1999).

O uso de conjunções repetidas aconteceu em ambas as turmas, o que acabou por se aceitar. Não houve casos em que os alunos não tivessem repetido uma das conjunções ou locuções conjuncionais já utilizadas. Contudo, verificou-se, uma vez mais, uma diferença considerável entre as duas turmas quanto ao número de respostas e de pontuação adequadas.

Na turma A, os conectores que mais foram substituídos de forma adequada foram *portanto* e *pois* conclusivo. Foi no uso destes conectores que também se registou uma maior percentagem de casos de pontuação adequada, embora replicasse a pontuação já encontrada no enunciado.

Na mesma turma, *portanto* (3.1) foi preferencialmente substituído por *então*, seguindo-se a locução *por isso* e *assim*. Das respostas inadequadas e/ou não esperadas dadas nesta alínea (que foram três) destacam-se dois casos em que *portanto* foi substituído pela locução coordenativa adversativa *no entanto* (*Os recursos naturais do nosso planeta são limitados. devemos, no entanto, cuidar melhor do ambiente.*)

Catorze alunos associaram a resposta adequada a uma pontuação correcta. Pensa-se, portanto, que a observação da frase dada no enunciado do exercício terá originado um maior número de respostas com pontuação adequada.

Já o conector *pois* conclusivo (3.2) foi correctamente substituído por *por isso* (cinco casos), *assim* (um caso), *portanto* (um caso), *consequentemente* (um caso) e *então* (um caso). Das respostas não esperadas destacam-se exemplos em que a substituição se efectuou através de *claro* (três ocorrências) (*Os alunos que estudaram muito para o teste de Ciências vão, claro, tirar bons resultados*), e *logo* em posição intercalada (*Os alunos que estudaram muito para o teste de Ciências vão, logo, tirar bons resultados*), (dois casos). Noutros casos pontuais, a substituição efectuou-se através de *com isso*, *entretanto*, *facilmente* e inclusive a locução coordenativa adversativa *no entanto* (*Os alunos que estudaram muito para o teste de ciências vão, no entanto, tirar bons resultados*). Por último, dois alunos responderam inadequadamente a esta alínea não usando qualquer conector.

Deste conjunto, no total, obtiveram-se seis respostas adequadas com uma pontuação correcta associada, três respostas apenas adequadas e catorze inadequadas.

Quanto à conjunção subordinativa causal *porque* (3.5), apenas cinco alunos deram uma resposta adequada, atribuindo-lhes também uma pontuação correcta. Deste conjunto destaca-se o uso de *pois*, *porquanto*, *devido a*, *por ser* e *como*. Das respostas não esperadas analisadas, sobressaem os casos em que se recorreu à expressão *Vendo que* para substituir o valor da conjunção *porque* (*A Marta não comprou o vestido, viendo que era muito caro*). Outras respostas inadequadas apresentavam outros conectores com valor conclusivo como *logo*, *portanto* e *então*. Um aluno não respondeu a esta alínea. Registaram-se, pois, cinco respostas adequadas com pontuação correcta associada e dezoito inadequadas.

Na mesma turma, a conjunção que obteve mais respostas inadequadas e, proporcionalmente, uma pontuação inadequada, foi a coordenativa explicativa “pois” (3.4), onde não se registou qualquer resposta adequada. Em cerca de metade dos casos, esta foi substituída pelas conjunções e locuções coordenativas conclusivas “logo” (ex. aluno nº 10: *O Manuel tem dinheiro, logo comprou um carro novo.*) e “por isso” (ex. aluno nº 23: *O Manuel tem dinheiro, por isso comprou um carro novo*). Constam ainda três casos em que “pois” explicativo foi substituído por “então” (ex. aluno nº 4: *O Manuel tem dinheiro, então comprou um carro novo.*). Contam-se também casos pontuais de uso de *claro que*, *no entanto*, *por essa razão*, entre outras. Dois alunos não

completaram a sua resposta tendo estas também sido consideradas respostas inadequadas.

Por último, a locução conjuncional *uma vez que* (3.3) terá também suscitado algumas dificuldades na sua substituição, à qual se deve a baixa frequência de respostas adequadas. Três alunos optaram por reescrever as frases utilizando a conjunção subordinativa causal *como* (ex. aluno 16: *Como a sessão de cinema é gratuita, a oferta de bilhetes é limitada ao número de lugares existentes.*). Das respostas inadequadas, verificaram-se oito exemplos em que os alunos criaram uma frase com valor condicional (ex. aluno nº 22: *Se a sessão de cinema é gratuita, a oferta de bilhetes é limitada ao número de lugares existentes.*). Destacam-se ainda outros casos em que os alunos utilizaram expressões como *sabendo que*, *sabemos que*, que se aproximam da interpretação relevante, ou locuções que não mantinham a interpretação relevante como *assim que*, *no entanto* e *enquanto*, todas em posição inicial da frase.

Considera-se agora o número de respostas adequadas e inadequadas/não esperadas dadas pelos alunos da turma A em cada alínea do exercício 3. Como se pôde observar, a alínea em que os alunos obtiveram melhores resultados foi a 3.1, que corresponde à substituição do conector conclusivo *portanto*. A frase que gerou mais respostas inadequadas foi a 3.4, em que era solicitada a substituição da conjunção coordenada explicativa *pois*, seguindo-se a 3.3, relativa à locução subordinativa causal *uma vez que*, e a 3.5 na substituição de *porque*.

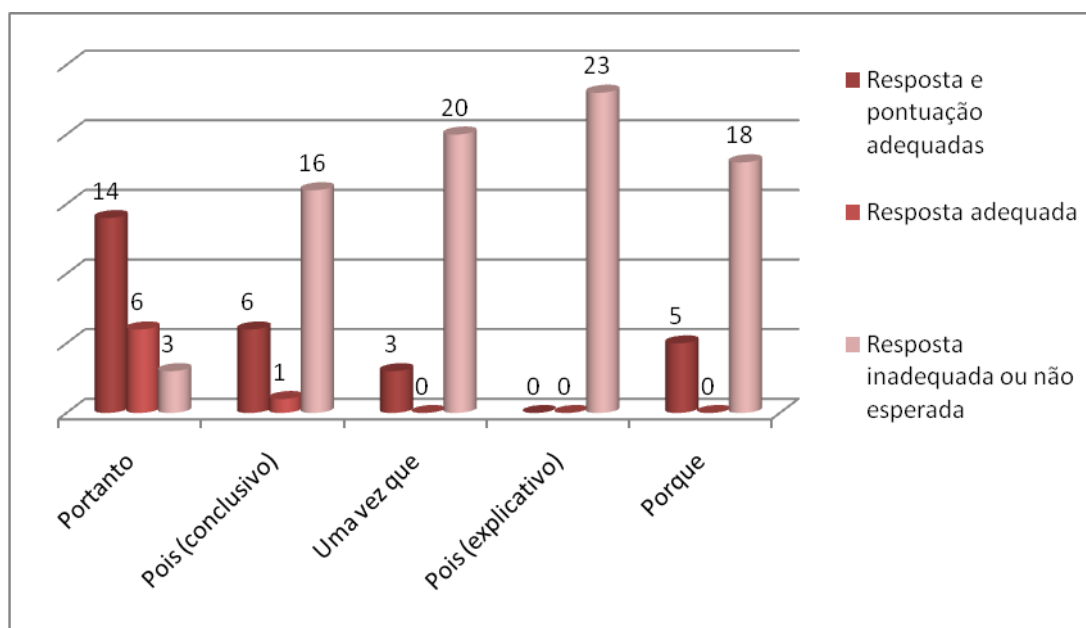


Gráfico 5, Resultados ex. 3, Turma A, Pré-teste

Pode concluir-se, pois, que, em geral, os alunos da turma A não têm um conhecimento lexical variado que lhes permita, muitas vezes, reformular adequadamente uma frase utilizando um conector de modo a manter o mesmo sentido de um outro conector. Assim, pode-se constatar que dos conectores conclusivos mais conhecidos pelos alunos encontram-se *então*, *por isso* e *assim*, com menor frequência. No conjunto das conjunções subordinativas causais encontra-se um leque mais diversificado onde estão incluídos *pois*, *como* e *devido a*. Quanto às conjunções coordenativas explicativas, os resultados indiciam um desconhecimento do valor semântico e sintáctico destas conjunções, nomeadamente do *pois*.

Analisa-se, seguidamente, os resultados obtidos pela turma B no mesmo exercício. As frases em que os alunos desta turma obtiveram melhores resultados foram aquelas em que substituíram as conjunções *portanto* (3.1), *pois* com valor conclusivo (3.2), *uma vez que* (3.3) e *porque* (3.5).

Nesta turma, a maior parte dos alunos (dezasseis) substituiu devidamente a primeira conjunção por *por isso*, *então* e *assim*. Das respostas inadequadas, destacam-se as frases que incluíram as conjunções adversativas *no entanto*, *contudo*, o conector conclusivo *logo* em posição intercalada e a expressão com valor temporal *por fim*.

Desta alínea obtiveram-se, no total, dezasseis respostas adequadas com pontuação correcta associada e oito respostas inadequadas, resultados superiores aos obtidos pela turma A na mesma alínea, sobretudo no que diz respeito à pontuação atribuída nas respostas adequadas.

O segundo caso que obteve mais respostas adequadas foi a subordinativa causal *uma vez que* (3.3). No total, registaram-se dezasseis respostas adequadas com pontuação correcta associada e oito respostas inadequadas. Do conjunto de respostas adequadas, nove alunos recorreram à conjunção *como*. Dois alunos optaram por *Dado que* e outros dois por *Visto que*, mantendo a ordem das orações no enunciado. Um aluno utilizou ainda a locução conjuncional *pois que* (*Pois que a sessão de cinema é gratuita, a oferta de bilhetes é limitada ao número de lugares existentes.*). Outros alunos optaram pelo uso de *Já que* e *Devido a*. Das respostas inadequadas verificou-se o uso pontual de *logo que*, *por causa que*, *sendo*, *consequentemente* e *se*.

A conjunção *porque* (3.5) registou um total de dezassete respostas adequadas com pontuação correcta, verificando-se a utilização de *pois*, de *por* (*A Marta não comprou o vestido, por ser muito caro.*), *que* (*A Marta não comprou o vestido, que era muito caro*), *como*, levando à alteração da ordem das orações (o que não ocorre na turma A) e ainda das locuções *dado que*, *devido a* (*A Marta não comprou o vestido devido a ser caro*) e *por causa de* (*A Marta não comprou o vestido por causa do seu alto preço.*). Do conjunto de respostas não esperadas faz parte o uso da expressão *se calhar* e outros casos em que o aluno não respondeu à alínea, ou não completou a sua resposta.

Resta analisar os resultados da alínea 3.2, que exigia a substituição conjunção *pois* com valor conclusivo, e a alínea 3.4 em que era pedido para se substituir *pois* com valor explicativo.

Das respostas dadas à alínea 3.2, consideraram-se adequadas as respostas de nove alunos que integraram os conectores *então*, *assim* (*Os alunos que estudaram muito para o teste de ciências vão, assim/então, tirar bons resultados.*), as locução conjuncionais *por conseguinte* (*Os alunos que estudaram muito para o teste de ciências vão, por conseguinte, tirar bons resultados*), *por isso* (*Os alunos que estudaram muito para o teste de ciências vão, por isso, tirar bons resultados*) e o conector *consequentemente*¹⁵ (*Os alunos que estudaram muito para o teste de ciências vão, consequentemente, tirar bons resultados.*). Nas respostas inadequadas e não esperadas pode salientar-se o uso de *obviamente*, *com certeza*, *de certeza*, *entretanto* e outros casos de resposta incompleta ou sem a presença de conector.

Contaram-se, no total, doze respostas adequadas com pontuação adequada e doze respostas inadequadas ou não esperadas.

Por último, analisa-se a alínea em que se verificou um número superior de respostas inadequadas (3.4), vinte num conjunto de vinte e quatro. Apesar de todas as respostas dadas pelos alunos constituírem frases gramaticais, elas não mantiveram a interpretação da frase dada. O valor da conjunção coordenativa explicativa *pois* passou, assim, ao lado da compreensão da maior parte dos alunos, observando-se a sua substituição por outras conjunções e expressões de sentidos diversos (*como*, *logo*, *por isso*, *ou seja*, *deste modo*, *portanto*, e *assim*). Destaca-se o uso do conector conclusivo *logo*, utilizado por seis alunos (*O Manuel tem dinheiro, logo comprou um carro novo.*),

¹⁵ Sobre o conector *consequentemente* cf. Mateus et al, (2003: 713).

e o uso da subordinativa causal *como* por três alunos (*Como o Manuel tem dinheiro, comprou um carro novo.*). Dos quatro casos de resposta adequada, em três verificou-se o uso da conjunção *porque* (*O Manuel tem dinheiro, porque comprou um carro novo.*). Um aluno ainda utilizou a locução *visto que* (*O Manuel tem dinheiro, visto que¹⁶ comprou um carro novo*). Verificou-se sempre, nestes casos, uma pontuação adequada.

Quanto aos resultados gerais da turma, resta contabilizar os casos em que os alunos conciliaram uma resposta adequada com uma pontuação adequada. Em comparação com a turma A, os alunos da turma B criaram quarenta e uma respostas adequadas a mais, registando-se sessenta e um casos, constatando-se neste exercício, e uma vez mais, a superioridade de conhecimentos desta turma em relação à A.

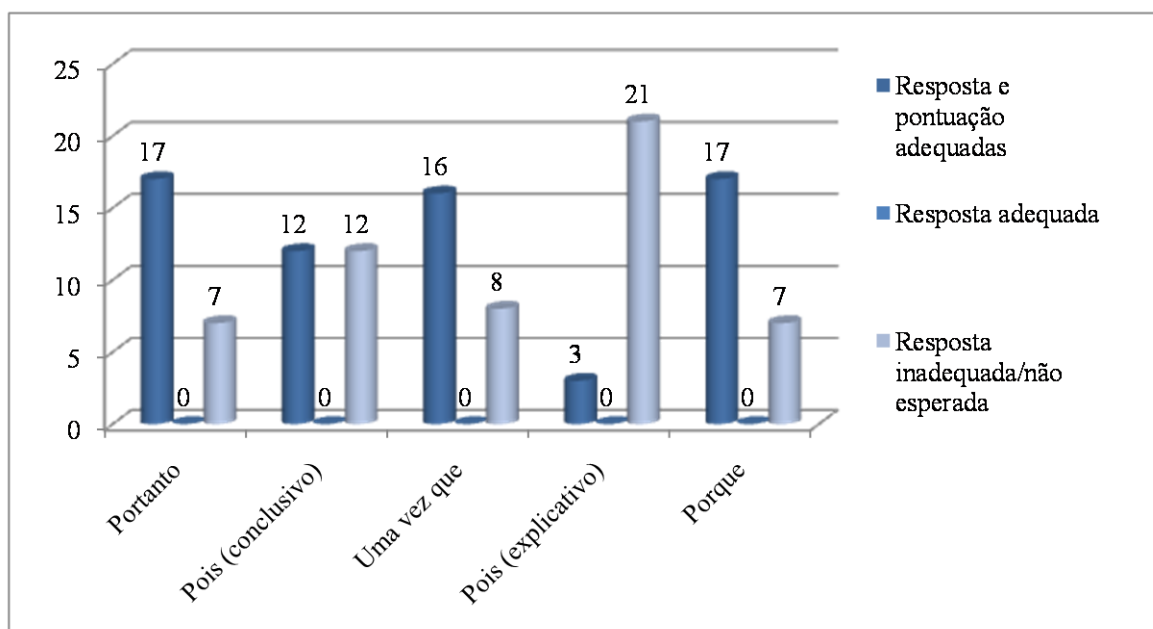


Gráfico 6, Resultados ex. 3, Turma A, Pré-teste

¹⁶ Peres (1997) lista *visto que* como exemplo de explicativa e, de facto, o uso desta locução permite manter uma interpretação de explicativa. Uma vez que os alunos, neste exercício, só seriam guiados pela interpretação, considerou-se correcto o uso desta locução.

4.1.4 Exercício 4

Continuando a análise dos resultados do pré-teste, avança-se, seguidamente, para o exercício quatro (cf. Cap.3, 3.1). Neste exercício, era solicitado aos alunos que unissem duas frases através de uma conjunção que lhes era dada. A análise dos dados obtidos teve em consideração dois aspectos: a compreensão do valor semântico dessas conjunções, ou seja, se, por um lado, o aluno, ao entender o seu significado, a soube integrar na sua resposta adequadamente, realizando as alterações necessárias e pertinentes, e se, por outro lado, utilizou uma pontuação correcta. Quanto à pontuação utilizada com a conjunção *pois*, importa esclarecer que, algumas vezes, apesar de se ter compreendido o valor da conjunção usada pelo aluno (causal, explicativo ou conclusivo), a pontuação era inadequada, sendo a apropriada no uso de um *pois* com outro valor semântico. Observe-se o seguinte exemplo:

Aluno 9, turma A: * *As escolas de Lisboa vão fechar durante uma semana, pois, há muitos casos de gripe A.*

Neste exemplo depreende-se que o aluno utilizou *pois* como uma conjunção subordinativa causal. No entanto, a pontuação utilizada (inadequadamente) é a apropriada para uma conjunção coordenativa conclusiva em posição intercalada. A frase do aluno estaria correcta se tivesse optado por uma das seguintes frases:

1. Optava pelo valor de um conector conclusivo e tinha respondido:

Há muitos casos de Gripe A, as escolas de Lisboa vão, pois, fechar durante uma semana.

2. Optava pelo valor de uma conjunção subordinativa causal e tinha respondido: *As escolas de Lisboa vão fechar durante uma semana, pois há muitos casos de Gripe A.*

Dada a existência de outros casos como o apresentado, optou-se por se classificar a pontuação associando-a ao valor semântico que a frase determinava para a conjunção *pois*. Assim, num caso como o do aluno nove da turma A, entendeu-se que o valor semântico atribuído à conjunção corresponde ao de uma subordinativa causal. No entanto, quanto à pontuação a ela associada, usou a que seria apropriada a um conector com valor conclusivo, e a pontuação é, neste caso, considerada inadequada.

Neste contexto, cabe apontar os critérios usados na classificação da pontuação:

- As subordinadas causais antepostas e intercaladas, tal como outros adverbiais nas mesmas posições, são isoladas por vírgula.
- Não se considerou obrigatório o uso de vírgula antes das orações subordinadas causais pospostas à subordinante. Não são, por isso, desconsideradas as orações pospostas não antecedidas por uma vírgula.
- As orações coordenadas explicativas são geralmente antecedidas por uma vírgula.
- As orações coordenadas conclusivas devem ser sempre antecedidas por uma vírgula.
- Os conectores conclusivos devem surgir entre vírgulas quando se encontram em posição intercalada.

Na alínea 4.1., era pedida a construção de uma frase com a conjunção *pois*, sem se especificar o valor de *pois*. Apesar de *pois* poder desempenhar a função de uma conjunção subordinativa causal, ou a de um conector conclusivo, ou ainda a de uma conjunção coordenativa explicativa, a grande maioria dos alunos de ambas as turmas escolheu a conjunção com valor de subordinativa causal.

Note-se que, ao usar *pois* como conjunção subordinativa causal, os alunos tinham de alterar a ordem pela qual as frases estavam apresentadas. Ainda assim, preferiram fazê-lo a utilizar *pois* com valor conclusivo, mantendo a ordem dada.

Na turma A, em vinte e três casos, contaram-se dezanove frases em que o *pois* tinha valor causal formando frases adequadas. Na B, em vinte e quatro respostas, contaram-se dezoito. Os restantes casos de cada grupo correspondem a respostas inadequadas. Assim, em nenhuma das turmas se verificou o uso do *pois* com outro valor.

No que respeita à pontuação atribuída às respostas adequadas, na turma A contaram-se cinco casos em que a pontuação foi inadequada em relação ao valor causal (ex. *As escolas de Lisboa vão fechar durante uma semana, pois, há muitos casos de Gripe A*).

Já na turma B, registaram-se duas atribuições de pontuação inadequada por não se enquadrarem na pontuação adequada a nenhum dos valores da conjunção *pois*. Dos restantes dezasseis casos, nove atribuíram a pontuação adequada a uma conjunção subordinativa causal. Repare-se que, a par da conjunção *porque*, o uso frequente de *pois*

com valor causal já havia sido comprovado em textos analisados anteriormente, no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional III, e nos textos de opinião escritos pelos alunos no pré-teste. Estes dados vão ainda ao encontro de Lopes (2004), que encontra o uso de *pois* de forma frequente no 3º ciclo, mas não em anos anteriores, como já aqui se referiu (cf. nota 13).

Conclui-se, portanto, que tanto numa turma como noutra, a conjunção *pois* é preferencialmente utilizada como uma conjunção subordinativa causal. No entanto, a pontuação que lhe é atribuída nem sempre é a adequada, sendo algumas vezes utilizada uma pontuação adequada a outro tipo de conjunções (conclusivas e explicativas).

Dando-se continuidade à análise dos dados deste exercício, na alínea seguinte (4.2) os alunos deveriam fazer a ligação entre as duas frases com a locução conjuncional subordinativa causal *visto que*. Neste exercício, a ordem das orações encontrava-se propositadamente trocada, ou seja, apresentou-se em primeiro lugar aquela que representaria semanticamente a “causa” e, em segundo lugar, apresentou-se a oração respeitante ao “efeito”.

Na sua execução, o aluno deveria integrar a conjunção no início da oração causal “A professora de Português faz muitos exercícios de escrita”. No entanto, esta resposta não se verificou com a frequência desejada, o que resultou em muitos casos de resposta inadequada. Deste modo, na turma A verificaram-se apenas sete respostas adequadas. Destas sete, quatro respeitaram a pontuação. Por sua vez, a turma B registou doze respostas adequadas, das quais oito apresentavam uma pontuação correcta.

Eventualmente, os alunos resistem à produção de orações subordinadas causais antepostas, o que deve ser relacionado com o baixo nível de respostas adequadas no item 3.3. Por outro lado, esta constatação justifica também parte do trabalho a desenvolver na oficina gramatical. É ainda possível que os alunos tenham, em alguns casos, associado *visto que* à segunda oração, dando-lhe uma interpretação próxima do que o DT define como interpretação de uma explicativa.

Na última alínea do exercício, 4.3, a palavra de ligação entre as orações era o conector conclusivo *logo*. Quanto à posição desta conjunção na frase, salientam-se as considerações de Cunha & Cintra: *As conclusivas “logo”, “portanto” e “por conseguinte” variam de posição, conforme o ritmo, a entoação, a harmonia da frase*¹⁷. Não obstante, havendo-se testado as várias posições da conjunção “logo” dentro da

¹⁷ Cf. Cunha & Cintra (1984: 578)

frase, não se considerou que a aplicação desta nas várias posições formasse, em todos os casos, orações gramaticais. Tal como foi referido no Capítulo 1, *logo* parece ter menor mobilidade que outros conectores conclusivos:

Hoje há greve de professores, logo os alunos da Escola de Linda-a-Velha não têm aulas.

Hoje há greve de professores e, logo, os alunos da Escola de Linda-a-Velha não têm aulas.¹⁸

*Hoje há greve de professores, os alunos da Escola de Linda-a-Velha não têm, logo, aulas.

*Hoje há greve de professores, os alunos da Escola de Linda-a-Velha não têm aulas, logo.

Perante esta observação, na análise de resultados da alínea 4.3., consideraram-se adequadas as frases em que os alunos posicionaram a conjunção no início da oração “*Os alunos da Escola de Linda-a-Velha não têm aulas*”.

Os resultados obtidos revelam que vinte alunos da turma A deram uma resposta adequada. No entanto, apenas quatro atribuíram ao mesmo tempo uma pontuação adequada. Quanto à turma B, dezoito alunos responderam adequadamente ao exercício, sendo, no entanto, também muito inferior o número de casos em que se atribuiu uma pontuação adequada, registando-se apenas sete casos.

Das três conjunções utilizadas neste exercício, a coordenativa conclusiva *logo* foi a que originou mais resultados satisfatórios quanto à sua posição na frase.

4.1.5 Exercício 5

O teste de diagnóstico termina com um exercício de elicitación de produção. Como é explicado no capítulo anterior (cf. Cap. 3), os alunos deveriam construir frases usando uma palavra que lhes era dada, fazendo parte desse conjunto de palavras as conjunções e locuções *assim*, *portanto*, *pois*, *logo*, *visto que* e *já que*. Uma vez que não lhes era indicada a classe de palavras a que pertencia cada uma delas, verificaram-se frases em que os alunos não as interpretaram como era desejável. Devido a este facto, a

¹⁸ Lopes (2004) não aceite esta distribuição de *logo* na frase. Não obstante, ela foi aqui considerada gramatical. (Cf. Lopes 2004: 68)

classificação “resposta adequada” diz respeito unicamente às frases que integraram conectores com os valores relevantes e não outra classe de palavras.

De modo a facilitar a análise dos resultados do último exercício, far-se-á, em primeiro lugar, uma abordagem aos resultados obtidos com os conectores conclusivos *assim*, *portanto* e *logo*. De seguida analisam-se os dados respeitantes às locuções conjuncionais subordinativas causais *visto que* e *já que* e, por último, os que dizem respeito a *pois*.

Nas frases adequadas da turma A, apenas seis apresentam *assim* como conector conclusivo (*Hoje faço anos, assim dão-me os parabéns*), das quais apenas dois apresentam uma pontuação inadequada (*Eu estudei muito assim tiro boa nota*). Dos casos restantes, a conjunção *assim* foi sete vezes interpretada como parte de uma locução subordinativa temporal *assim que* (*Assim que sair das aulas vou almoçar*) e duas vezes como subordinativa comparativa *assim como* (*A professora, assim como os pais, refila com os alunos*). Contou-se um caso em que o aluno não respondeu e outro que apresenta uma resposta incompleta.

Já na turma B, dois alunos criaram frases com a locução subordinativa comparativa *assim como* e dez utilizaram *assim* como parte da locução subordinativa temporal *assim que*. Registaram-se sete casos em que se utilizou a conjunção *assim* como conjunção coordenativa conclusiva, dos quais três apresentam uma pontuação inadequada. Restam três casos em que a resposta não era adequada.

Seguindo para a análise da conjunção coordenativa conclusiva *portanto*, esta gerou menos problemas. Assim, na realização do pré-teste, a turma A apresentou dezassete respostas adequadas, das quais seis apresentavam também uma pontuação adequada.

Já a turma B contou treze respostas adequadas, das quais dez contam com uma pontuação adequada.

Do grupo das conjunções coordenativas conclusivas, resta analisar os resultados da alínea 5.4, em que os alunos tinham de criar uma frase com a conjunção *logo*. Como se previa, registaram-se casos em que *logo* assumiu outros valores.

Na turma A, três alunos utilizaram esta conjunção atribuindo-lhe a função de parte da locução subordinativa temporal *logo que* (*Logo que a Teresa chegar, vou-me embora*). Outros cinco alunos utilizaram *logo* como advérbio de tempo (*Logo vou*

jantar fora.). Como conjunção coordenativa conclusiva, verificaram-se catorze ocorrências, das quais seis apresentam uma pontuação adequada. Verificou-se ainda uma resposta inadequada.

Na turma B foram pontuais os casos em que *logo* adoptou outra classe além da conjunção conclusiva. Assim, contaram-se vinte e um casos de resposta adequada, dos quais onze tinham uma pontuação igualmente adequada. Observou-se uma ocorrência de *logo* como locução subordinativa temporal (*logo que*) e outra como advérbio de tempo.

No mesmo exercício eram dadas duas locuções subordinativas causais - *visto que* (5.5) e *já que* (5.6). Além do número de respostas adequadas e da pontuação, a análise destas locuções teve ainda em consideração a posição em que as orações introduzidas pelas mesmas foram colocadas nas frases. Deste modo, encontrar-se-ão casos em que a oração causal surge em posição anteposta na frase, e outros em que surge posposta, depois da oração subordinante. Não se observaram orações causais intercaladas.

No caso da locução “visto que” (5.5), a turma A registou apenas um caso de resposta inadequada (ex. aluno nº 6: *Visto que hoje era feriado foram às aulas*). Vinte e dois alunos deram uma resposta adequada, dentro dos quais se incluem apenas cinco frases com a pontuação inadequada. Quanto à posição da oração causal, dez alunos seleccionaram a posição anteposta e onze a posição posposta. Neste caso, a posição anteposta não parece, assim, ser um problema.

Turma A: Locução conjuncional subordinativa causal *Visto que*

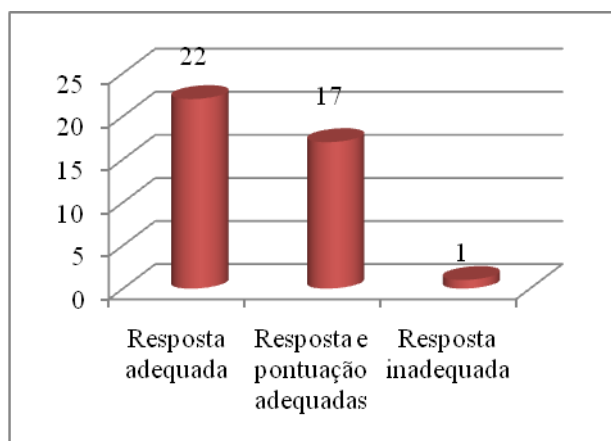


Gráfico 7, Ex. 5.5. Turma A, Pré-teste. Tipos de respostas dadas

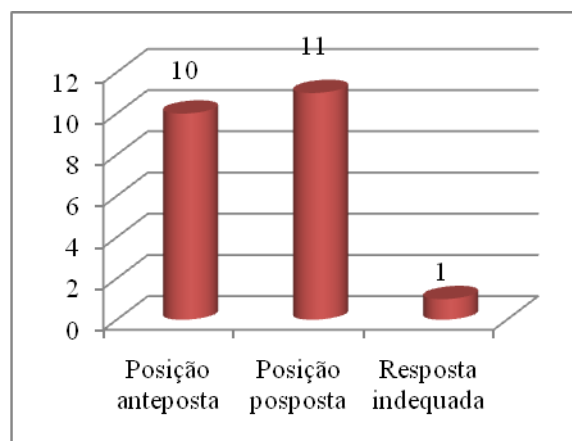


Gráfico 8, Ex. 5.5. Turma A, Pré-teste. Distribuição da oração causal nas respostas adequadas

Na turma B, todos os alunos apresentaram respostas adequadas, verificando-se dezoito casos em que a resposta é ainda acompanhada por uma boa pontuação. No que respeita à posição da oração causal, onze colocaram-na em posição anteposta e doze em posição posposta.

Turma B: Locução conjuncional subordinativa causal *Visto que*

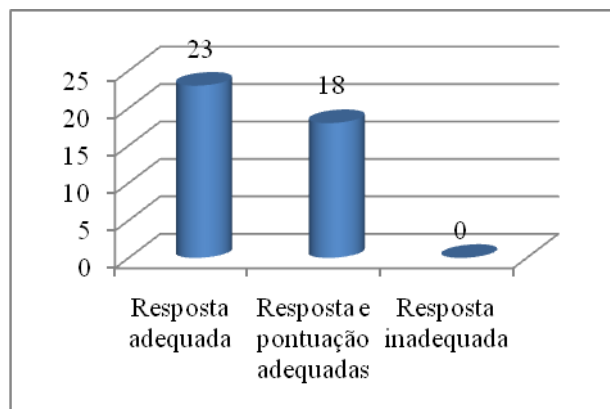


Gráfico 9, Ex. 5.5. Turma B, Pré-teste. Tipos de respostas dadas

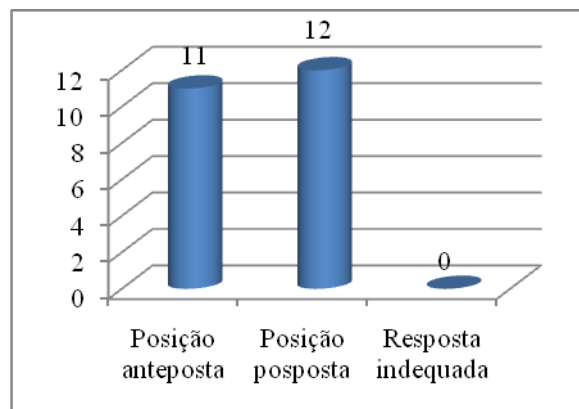


Gráfico 10, Ex. 5.5. Turma B, Pré-teste. Distribuição da oração causal nas respostas adequadas

A locução *já que* apresenta resultados semelhantes, na medida em que foram escassos os casos de resposta inadequada em ambas as turmas. Varia, no entanto, o

número de casos em que a pontuação é a adequada, sendo superior aos apresentados na locução analisada anteriormente.

Deste modo, a totalidade dos alunos da turma A construíram frases adequadas. Dos vinte e três alunos, dez não atribuíram uma boa pontuação. Nas frases, a posição mais adoptada para a oração causal foi a anteposta, contando catorze ocorrências. A posição posposta contou nove.

Turma A: Locução conjuncional subordinativa causal *Já que*

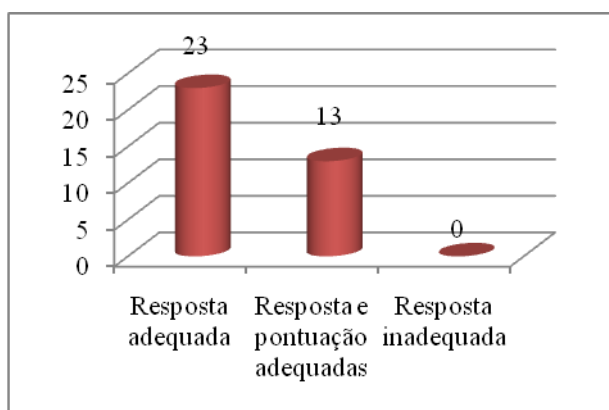


Gráfico 11, Ex. 5.6. Turma A, Pré-teste. Tipos de respostas dadas

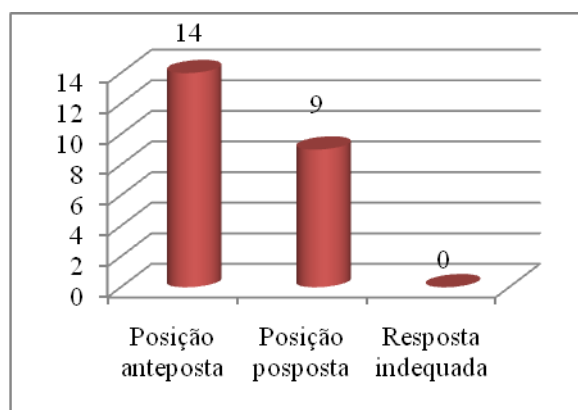


Gráfico 12, Ex. 5.6. Turma A, Pré-teste. Distribuição da oração causal nas respostas adequadas

Por sua vez, na turma B, verificou-se um caso único de resposta incorrecta. Os restantes casos correspondem a respostas adequadas, dos quais oito apresentam uma má pontuação. Doze alunos colocaram a oração causal em posição anteposta e dez na posição posposta.

Turma B: Locução conjuncional subordinativa causal *Já que*

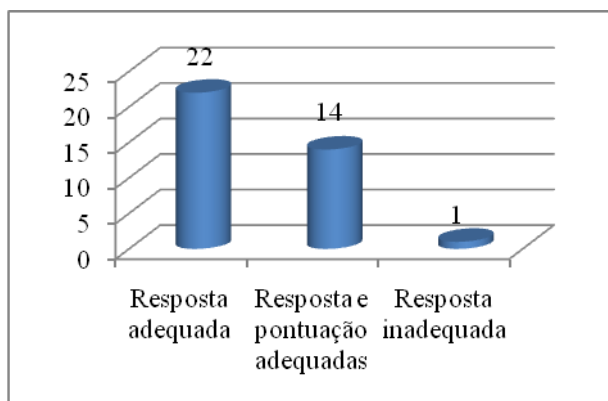


Gráfico 13, Ex. 5.6. Turma B, Pré-teste. Tipos de respostas dadas

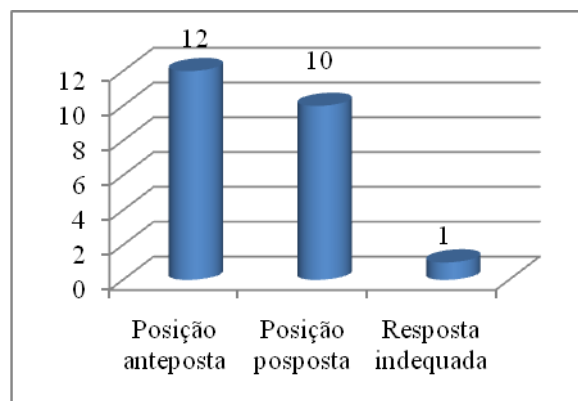


Gráfico 14, Ex. 5.6. Turma B, Pré-teste. Distribuição da oração causal nas respostas adequadas

Analisa-se, finalmente, as frases construídas com a conjunção *pois* (5.3), reservada para última análise dada a sua plurifuncionalidade. Além de se observar a adequação das respostas e respectiva pontuação, nos casos em que a conjunção assumiu a função de subordinativa causal foi ainda considerada a posição em que as orações causais ocorreram (anteposta ou posposta). Dada a complexidade, em alguns casos, da interpretação sintáctica e/ou semântica de algumas respostas e de forma a facilitar a análise dos dados, optou-se por se incluir na mesma contagem as frases em que a conjunção se comportou como conjunção subordinativa causal e como conjunção coordenativa explicativa.

Desta forma, observou-se que nenhuma das turmas atribuiu a *pois* o papel de conector conclusivo.

Ao terem utilizado *pois* como conjunção de valor causal ou explicativo, vinte e um alunos da turma A colocaram a oração causal em posição posposta, como esperado, dada a não mobilidade das orações introduzidas por *pois*. Destes, apenas um aluno aplicou uma pontuação inadequada. Verificaram-se também dois casos de resposta inadequada.

Turma A: *Pois* causal/explicativo

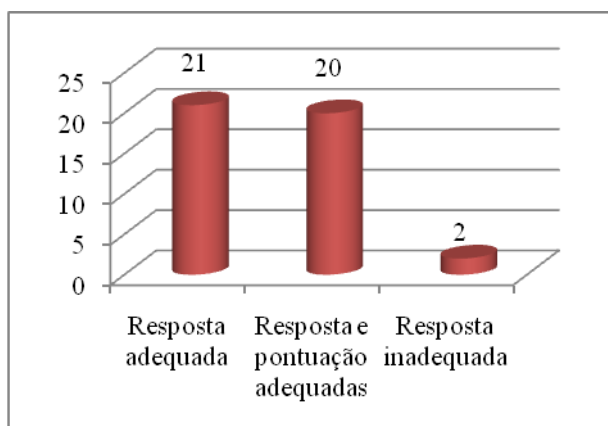


Gráfico 15, Ex. 5.3. Turma A, Pré-teste. Tipos de respostas dadas

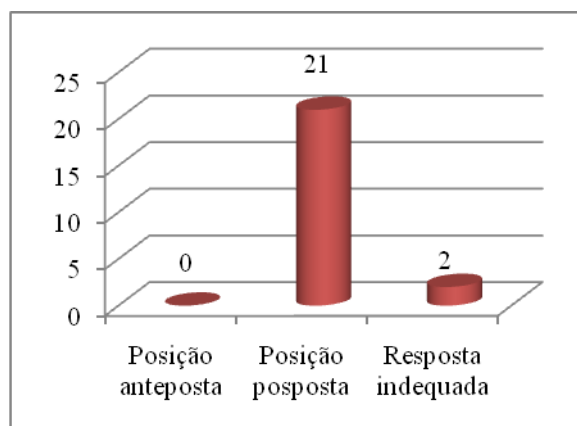


Gráfico 16, Ex. 5.3. Turma A, Pré-teste. Distribuição da oração causal nas respostas adequadas

Na turma B os dados são semelhantes, na medida em que os vinte e dois alunos que utilizaram *pois* com valor causal ou explicativo a colocaram em posição posposta. No entanto, observaram-se mais casos de pontuação inadequada do que na turma A, registrando-se cinco ocorrências. Contou-se ainda uma resposta inadequada.

Turma B: *Pois* causal/explicativo

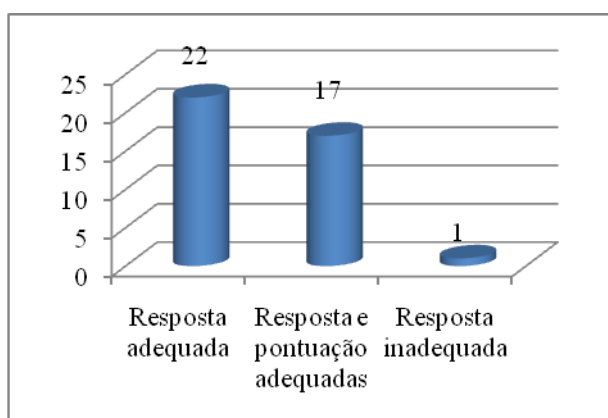


Gráfico 17, Ex. 5.3. Turma B, Pré-teste. Tipos de respostas dadas

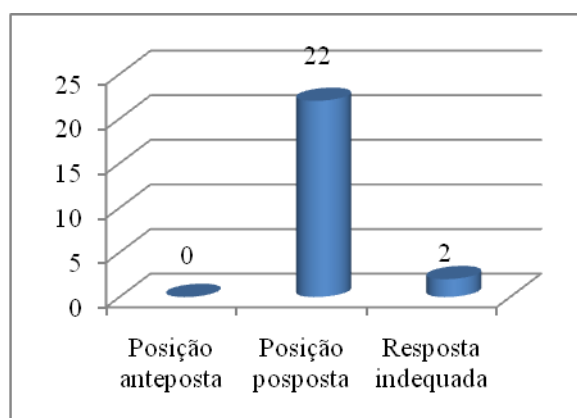


Gráfico 18, Ex. 5.3. Turma B, Pré-teste. Distribuição da oração causal nas respostas adequadas

4.2 Perspectivas sobre a intervenção

Apresentam-se de seguida as conclusões respeitantes aos resultados de cada exercício de funcionamento da língua e, na sua sequência, os objectivos definidos para a intervenção pedagógica, a fim de resolver os problemas identificados em cada um dos exercícios.

Neste sentido, perante as respostas dadas no exercício 2, procurou-se preparar uma unidade didáctica que, por um lado, promovesse uma melhor compreensão da estrutura dos textos de opinião e que, por outro, desenvolvesse a capacidade de divisão dos textos por parágrafos destinados a funções distintas dentro do próprio texto de opinião. Deste modo, e de acordo com o nível escolar em que se encontravam os alunos, julgaram-se fundamentais as seguintes directrizes para a escrita de um texto de opinião:

- a apresentação do problema dedicando-se-lhe um parágrafo introdutório sobre o tema e o(s) assunto(s) a tratar;
- a argumentação, na qual se dedicaria um parágrafo para cada argumento e respectivos exemplos, se pertinentes;
- e a conclusão, que apresentaria um resumo das ideias defendidas ao longo do texto e permitiria apresentar de forma clara e sucinta a posição do autor.

A opção por um esquema organizativo relativamente rígido justifica-se pelo nível escolar dos alunos e coaduna-se com as práticas da professora cooperante. As actividades preparadas neste sentido e os materiais utilizados são apresentados no Capítulo 5, 5.1.

Após a completa análise dos resultados do exercício 3, pôde chegar-se às seguintes conclusões:

- Em relação aos conectores coordenativos conclusivos *portanto* e *pois*, os alunos de ambas as turmas não demonstraram dificuldades relevantes tanto no exercício de substituição como na atribuição de uma pontuação adequada. Julga-se, no entanto, que os alunos se guiaram pela pontuação dada na frase de partida. Deste tipo de conjunções, verificou-se que o leque das mais conhecidas pelos alunos se resumia a *por isso* e *assim*.
- No que respeita à locução *uma vez que* e à conjunção subordinativa causal *porque*, os valores de respostas adequadas revelaram-se demasiado baixos na

turma A. Contrastivamente, foi no exercício de substituição destas conjunções que a turma B registou melhores resultados.

- Quanto à conjunção coordenativa explicativa *pois*, nenhuma das turmas apresentou resultados satisfatórios nem quanto à sua substituição nem relativamente à pontuação atribuída.

Perante estas observações, julgou-se pertinente incluir no projecto da intervenção pedagógica:

- Uma abordagem à distinção entre orações subordinadas e orações coordenadas;
- A aplicação de uma oficina gramatical que incluísse:
 - O estudo das orações subordinadas causais.
 - Algum trabalho sobre as orações coordenadas explicativas, dando a conhecer as suas características sintácticas e semânticas que as distinguem das subordinadas causais, de acordo com o que se assume no DT.
 - Algum trabalho sobre conectores conclusivos e orações coordenadas conclusivas.

Julgou-se, de igual modo, relevante ter-se em conta:

- A ordenação das orações causais e explicativas no período;
- O comportamento do conector em termos de distribuição (causais e explicativas vs conclusivas);
- A interpretação;
- A pontuação, que se relaciona com a ordenação das orações e a distribuição do conector na frase.

Concluída a análise do exercício 4., fizeram-se as seguintes observações:

- Quanto à conjunção *pois*, as duas turmas têm tendência a utilizá-la com o valor de uma conjunção subordinativa causal;

- Os alunos apresentam carências ao nível da pontuação atribuída à conjunção subordinativa causal *pois*;
- Relativamente à locução conjuncional subordinativa causal *visto que*, a maior parte dos alunos não associou esta conjunção à oração causal, associando-a, maioritariamente, à oração que indicava o “efeito” da acção. Poderá estar em causa o conhecimento lexical dos alunos, no que diz respeito ao reconhecimento de *visto que*, ou uma resposta mecânica de associação da locução à segunda oração dada. Contudo, no item 4.3 (com *pois*) os alunos inverteram a ordem das orações;
- Finalmente, em relação à conjunção coordenativa conclusiva *logo*, os alunos conhecem a sua posição na frase. No entanto, apresentam dificuldades no uso de uma pontuação correcta.

De forma a superar as carências encontradas, pensou-se integrar na intervenção pedagógica uma oficina gramatical que abordasse:

- As diferentes funções da conjunção *pois*, nomeadamente as suas potencialidades como conjunção coordenativa explicativa e conclusiva;
- O estudo da pontuação a utilizar com cada uma das conjunções *supra* citadas;
- O estudo das orações subordinadas causais tendo em conta as noções de “causa” e “efeito”.
- O estudo dos conectores conclusivos dando-se especial atenção à pontuação

Terminada a observação dos dados obtidos no último exercício do teste de diagnóstico, julgam-se pertinentes as seguintes observações:

- Os alunos compreendem a função das conjunções coordenativas conclusivas *assim*, *portanto* e *logo* nas frases. Não demonstram, contudo, conhecimentos acerca da pontuação adequada ao seu uso na frase.
- No que respeita às locuções conjuncionais *visto que* e *já que*, os alunos de ambas as turmas não apresentam dificuldades significativas nem quanto ao seu uso nem

quanto à pontuação a utilizar. No entanto, não se verificou o uso da subordinação anteposta;

- Quanto à conjunção *pois*, é claro o seu uso como conjunção com valor causal/explicativo. O uso de *pois* como conector conclusivo não se observou.

Tendo em conta os problemas encontrados na observação dos dados, pensou-se incluir na planificação da intervenção pedagógica uma oficina gramatical que:

- Exercitasse a pontuação adequada ao uso dos conectores conclusivos em articulação com a sua distribuição na frase;
- Desse a conhecer a subordinação anteposta no uso das locuções conjuncionais subordinativas causais;
- Desse a conhecer as propriedades sintáticas de conector conclusivo *pois*.

Na planificação da unidade didáctica, procurou-se em todos os momentos resolver a maioria das dificuldades apresentadas pelos alunos no teste de diagnóstico. Na sua planificação, teve-se consciência da importância de um ensino-aprendizagem do funcionamento da língua devidamente contextualizado no estaleiro de escrita. Neste sentido, Pereira defende que, “(...) independentemente de termos em conta que não é possível tratar todas as questões de língua no quadro de uma gramática enunciativa e textual, prevendo actividades especificamente relacionadas para a aquisição das regras morfossintáticas e para a aprendizagem do léxico (Pereira, 2000), é importante seleccionar tarefas que se relacionem de perto com o tipo de discurso em estaleiro na aula. (Pereira 2002: 53)”. De acordo com as considerações de Pereira, foram, assim, planificadas actividades que procuraram resolver os problemas encontrados na escrita do texto de opinião na sua macro e microestruturas.

5. INTERVENÇÃO

5.1 Descrição e reflexão sobre as aulas realizadas

1ª Aula

A primeira aula (Anexo 4) teve uma grande importância na definição do papel da professora que levaria a cabo a intervenção em ambas as turmas e na apresentação da intervenção em si. Esta aula teve uma importância superior na turma A, dada a falta de contacto e conhecimento entre a professora e estes alunos. Lembre-se que a professora já tinha contactado com a turma B, tendo feito algumas participações informais neste ano lectivo (Iniciação à Prática Profissional III) e outras formais no âmbito das disciplinas de IPP II, no ano lectivo anterior. Nesta introdução, explicou-se, pois, aos alunos, os objectivos e a relevância da aprendizagem da escrita de textos de opinião tendo em vista a importância da escrita correcta destes textos nos exames nacionais e nos exames intermédios de Língua Portuguesa que em breve viriam a realizar. Como já se viu, foram apresentados, em formato digital, quatro exemplos de enunciados retirados dos exames nacionais realizados entre 2005 e 2009 (Anexo 10). Explicou-se, igualmente, que se havia criado um fórum de discussão *online* na plataforma Moodle da escola de modo a serem partilhadas opiniões fundamentadas sobre o tema “A importância da aparência”, que iria ser trabalhado.

A abordagem deste tema começou pela antecipação de leitura¹⁹ do texto “Faz o que quiseres” de Fernando Savater (Savater, 1993: 45-46) (Anexo 2), apresentando-se o título na tela de projecção e solicitando-se aos alunos opiniões sobre o mesmo e sugestões sobre o que se viria a ler de seguida. Em ambas as turmas esta actividade foi muito bem recebida, na medida em que o título por si só suscitou grande curiosidade, interesse e o mais diverso tipo de observações por parte dos alunos. Em suma, reflectiu-se sobre a importância de se assumir uma posição perante a sociedade e as responsabilidades que advêm de se fazer, no fundo, o que se quer. Passou-se de seguida para a leitura silenciosa do texto projectado e posteriormente para uma breve comunicação das primeiras ideias dos alunos sobre o que leram. Num diálogo entre professor e alunos e contando com o apoio do computador, analisou-se a estrutura argumentativa do texto de Savater, tendo em consideração o que é o texto argumentativo, o ponto de vista do autor sobre o tema, o número de parágrafos e o

¹⁹ Sobre a descrição e classificação de vários tipos de exercícios de compreensão da leitura veja-se GRELLET, (1992). Veja-se também os novos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico, p 70.

assunto tratado em cada um deles e a possível intenção do autor em cada um desses parágrafos.

Previa-se, de seguida, a criação de uma tabela de verificação para textos de opinião. Pretendia-se que os alunos tivessem assimilado a estrutura do texto analisado e que criassem uma tabela que lhes permitisse conferir a presença da mesma estrutura na escrita de um texto posterior. Na execução desta tabela, era suposto que os alunos descobrissem autonomamente as características do texto de opinião. Nas aulas, os alunos foram, conseqüentemente, conduzidos à formalização de uma tabela pensada previamente pelo professor, mas que não ignorava, ao mesmo tempo, o contributo dos alunos. No final, obteve-se uma tabela exclusiva de cada turma, com ligeiras diferenças entre elas.

São apresentadas no Anexo 12 as versões finais das tabelas criadas por cada uma das turmas nesta fase da unidade didáctica.

A actividade seguinte centrou-se na análise de dois textos resultantes da execução do pré-teste escritos por alunos de ambas as turmas (Anexo 13), actividade que, por falta de tempo, teve de ser terminada na aula seguinte.

Quanto aos recursos utilizados na análise dos textos, esta realizou-se de forma semelhante à da análise do texto de Savater. Contudo, uma vez que se tratava ao mesmo tempo de um exercício de correcção dos problemas detectados nos textos, à medida que os alunos encontravam e solucionavam esses problemas, ia sendo feita a sua correcção no computador que, automaticamente, se projectava na tela.

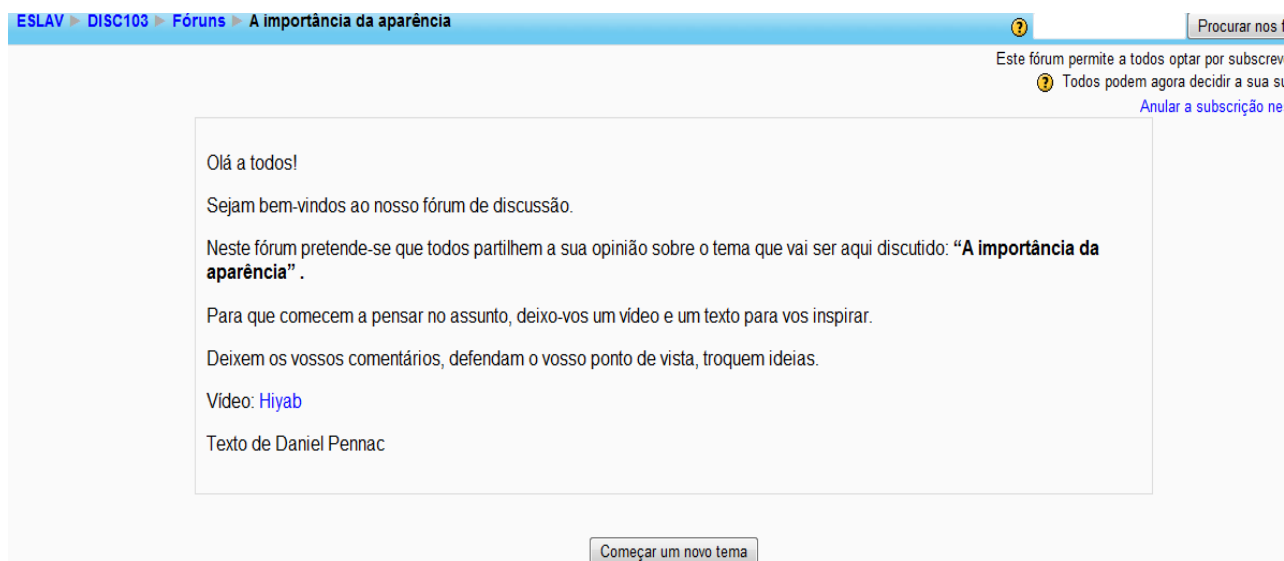
Ao terminar ambas as aulas, lembrou-se os alunos do trabalho de casa que consistia na visita do fórum e na escrita de um comentário (na página electrónica da turma) ao vídeo e ao texto aí apresentados. O vídeo, intitulado “Hiyab”, tratava do uso do véu islâmico nas escolas e da capacidade de se assumir, neste caso, uma fé dentro de um recinto público e laico. A curta-metragem resume no fundo o conflito entre a liberdade de expressão (na manifestação de símbolos religiosos) e a laicidade política das escolas. Laicidade que acaba por corromper, afinal, a vontade de se assumir uma religião perante o olhar dos que não fazem parte da dela. (cf. Anexo CD, “Hiyab”). As personagens do vídeo, que tem a duração de 9:32 minutos, falam espanhol e as legendas que o acompanham encontram-se em inglês. Apesar de ambas as línguas não serem desconhecidas dos alunos de 9º ano, preparou-se uma tradução do guião da curta-metragem que foi também colocada na plataforma Moodle (Anexo 16).

O outro texto apresentado na plataforma, “Os professores dão-nos cabo do juízo”, da autoria de Daniel Pennac (Anexo 15), trata do uso supérfluo de vestuário de marca. Estes materiais levariam a que os alunos iniciassem a procura de uma opinião sobre o tema e, ao mesmo tempo, reunissem argumentos que sustentassem a mesma.



The screenshot shows a forum page with the title "A IMPORTÂNCIA DA APARÊNCIA" in a green box. Below the title is a painting of two figures wearing white head coverings. To the left of the painting is a list of links: "Vídeo 'Hiyab'", "Tradução do vídeo 'Hiyab'", "'Os profes dão-nos cabo do juízo' de Daniel Pennac", "A importância da aparência", and "O melhor texto de opinião".

Ilustração 1 Página de apresentação do tema “A importância da aparência”. Nela, encontram-se os diversos materiais de pesquisa, o fórum de discussão e os textos escritos pelos alunos sobre o mesmo tema.



The screenshot shows a forum discussion page. The breadcrumb trail is "ESLAV > DISC103 > Fóruns > A importância da aparência". The page title is "A importância da aparência". There is a search bar and a notification: "Este fórum permite a todos optar por subscrições. Todos podem agora decidir a sua subscrição. Anular a subscrição neste fórum". The main content area contains the following text: "Olá a todos! Sejam bem-vindos ao nosso fórum de discussão. Neste fórum pretende-se que todos partilhem a sua opinião sobre o tema que vai ser aqui discutido: **“A importância da aparência”**. Para que comecem a pensar no assunto, deixo-vos um vídeo e um texto para vos inspirar. Deixem os vossos comentários, defendam o vosso ponto de vista, troquem ideias. Vídeo: [Hiyab](#) Texto de Daniel Pennac". At the bottom, there is a button labeled "Começar um novo tema".

Ilustração 2 Página de apresentação do fórum de discussão.

O outro trabalho de casa consistia na pesquisa e reflexão sobre o tema tratado e no registo de ideias fundamentais sobre o mesmo.

A primeira aula foi determinante no desenvolvimento das aulas seguintes, na medida em que a previsão da duração das actividades não se pôde cumprir, devido a

razões circunstanciais (alguma demora na preparação dos recursos didáticos, a demora na entrada dos alunos em sala de aula e uma exploração mais aprofundada dos conteúdos que não se previa). Deste modo, a última actividade, “Verificação de dois exemplos de textos de opinião escritos pelos alunos (pré-teste) a partir da tabela criada” teve lugar no início da segunda aula.

2ª Aula

A segunda aula, como se previa, retomou a verificação dos dois textos de opinião escritos pelos alunos, tendo em conta um conjunto de aspectos desde logo integrados no plano de aula (Anexo 5). Analisaram-se ainda algumas respostas dadas pelos alunos no fórum de discussão (Anexos 31 e 32).

Terminada esta análise, reformulou-se em conjunto a tabela de verificação dos textos de opinião criada na aula anterior. Apresenta-se abaixo a última versão desta tabela (Anexo 14):

Tabela de verificação de texto de opinião		
No meu texto de opinião...	Sim	Não
Todas as frases estão bem estruturadas?		
Uso correctamente os conectores de discurso?		
Uso pronomes que evitam a repetição dos nomes?		
Utilizo um vocabulário variado?		
Não dou erros ortográficos?		
Faço correctamente a marcação dos parágrafos?		
Quanto à estrutura do meu texto de opinião...		
1º Apresento o problema/tema a tratar?		
2º Dou a minha opinião apresentando argumentos e exemplos?		
3º Concluo o meu texto com ideias claras e sucintas?		

Passou-se, seguidamente, para o visionamento da curta-metragem “Hiyab”. Por lapso da professora (que julgou ter gravado no seu computador a curta-metragem) a

primeira turma não assistiu ao vídeo. No entanto, este imprevisto foi resolvido com sucesso, projectando-se a tradução do guião na tela e fazendo-se a leitura em voz alta pelos alunos que se voluntariaram para tal. O sucedido não se repetiu na segunda aula, tendo sido possível, no intervalo entre as duas aulas, transferir o vídeo da internet para o computador portátil.

Em ambas as turmas, leu-se também em voz alta o texto “Os profes dão-nos cabo do juízo”, tendo sido positiva a participação dos alunos.

Por falta de tempo, o levantamento de informação para a escrita e a planificação do texto passaram para a aula seguinte.

3ª Aula

A terceira aula (Anexo 6) teve início com o levantamento de informação para a escrita do texto, através de um *brainstorming* e pelo registo das ideias dos alunos no quadro. Estas ideias viriam a figurar, posteriormente, nos textos dos alunos. Algumas das ideias lançadas em ambas as turmas foram *cor da pele, físico, socializar, vestuário, pronúncia, marca, amigos, estatuto social, estilo, aspecto*, entre outros. Sublinharam-se os termos mais importantes escritos no quadro e passou-se para a fase da planificação do texto. Para a realização deste subprocesso, criou-se o seguinte enunciado²⁰ apresentado durante a aula na tela de projecção:

- Escrita de Texto de Opinião:

«A aparência vai tomando conta até da vida privada das pessoas. Não importa ter uma existência nula, desde que se tenha uma aparência de apropriação dos bens de consumo mais altamente valorizados.»

Agustina Bessa-Luís, *Dicionário Imperfeito*, Lisboa, Guimarães Editores, 2008

Escreve um texto no qual expresses a tua opinião sobre a importância da aparência na sociedade actual. Apresenta pelo menos um argumento que fundamente o teu ponto de vista (mínimo de 140 palavras e máximo de 240).

Os alunos reuniram-se em grupos de quatro e, em conjunto, definiram um plano para a escrita dos seus textos. Alguns planos (dois por turma) foram apresentados oralmente por um porta-voz de cada grupo, que deu a conhecer aos colegas o assunto e os tópicos que o grupo iria abordar nos seus textos relacionados com o tema “A

²⁰ Adaptado da Prova Escrita de Português do 12º ano de escolaridade, Prova 639/2ª Fase, de 2009.

importância da aparência”. Note-se que o mesmo plano construído em conjunto daria origem a um texto por cada membro do grupo. Dada a limitação do tempo a atribuir a esta actividade, a apresentação teve de ser abreviada, não se tendo dado lugar à discussão, entre os alunos, sobre os planos dos colegas. Esta actividade teria sido, no entanto, relevante. Note-se, porém, que foi diverso o leque de assuntos explorados pelos alunos remetendo uns para o peso da aparência entre os jovens, os adultos e idosos, outros para a formação de grupos sociais ou das conhecidas “tribos urbanas”; outros ainda confrontaram a importância do “ser” e do “ter” na sociedade actual. Uma vez mais, os alunos demonstraram interesse e motivação para a discussão do tema escolhido.

4ª Aula

Dado o atraso esperado no momento da planificação na aula anterior, o momento da escrita individual do texto de opinião sobre “A importância da aparência” apenas teve lugar no início desta aula. A fase da escrita por parte dos alunos mereceu o acompanhamento da professora em formação e da professora cooperante, que se ofereceu para apoiar esta actividade, evitando o atraso das actividades posteriores.

Levavam-se já preparadas as fotocópias das tabelas de verificação criada pelas turmas, sendo estas distribuídas a todos os alunos logo depois da escrita do texto. Cada aluno trocou o seu texto com o do parceiro e realizou a devida heterocorreção através das tabelas, acrescentando algumas sugestões de melhoria dos textos (Anexo 14).

A segunda parte da aula destinou-se à realização da oficina gramatical (Anexo 9) que, como se vem apontando desde o início, abarcou o estudo das orações subordinadas causais, coordenadas explicativas e coordenadas conclusivas, relevantes na escrita do texto argumentativo. Importa salientar que as duas turmas nunca antes tinham contactado com uma metodologia do género. Julgou-se, no entanto, que a sua aplicação em sala de aula, devidamente contextualizada, não traria dificuldades de monta aos alunos, dada a estrutura de descoberta por etapas que a oficina gramatical oferece.

A transição da escrita para o conhecimento explícito da língua fez-se pela apresentação de frases escritas pelos próprios alunos no fórum de discussão (Anexo 17). Como se sabe, a oficina gramatical desenvolveria as estruturas de subordinação causal, coordenação explicativa e conclusiva. No entanto, não se encontraram exemplos autênticos (dos alunos) das três estruturas, reunindo-se apenas exemplos de orações subordinadas causais. Perante as suas frases, os alunos aperceberam-se da frequência

com que se utiliza este tipo de orações, nomeadamente num breve texto em que se manifesta uma opinião num registo informal. Foi nesse momento que, transportados para um contexto académico formal e avaliativo, se deram conta da importância da escrita adequada destas estruturas (tendo em conta as características de cada conector e a pontuação a utilizar) e da relevância do uso de um léxico variado, particularmente no que respeita aos conectores a utilizar nessas estruturas. Pretendia-se que, em primeiro lugar, os alunos estudassem as estruturas sintácticas em questão através da oficina gramatical e, apenas depois da oficina, analisassem e resolvessem os problemas encontrados nalgumas frases escritas no fórum.

Quanto à oficina gramatical, não se previa, contudo, que a falta de contacto com uma metodologia semelhante resultasse numa estranheza absoluta quanto aos exercícios propostos. Um dos exemplos flagrantes dessa dificuldade passou pela perplexidade e hesitação dos alunos na escrita de frases agramaticais que serviriam de *corpus* para análise das propriedades das conjunções e locuções subordinativas e coordenativas escolhidas. Por outro lado, esta foi a primeira vez que a professora em formação colocou em prática uma oficina gramatical estando, por isso, sujeita às adversidades de qualquer “estrela” pedagógica. Neste caso em particular, pode-se considerar que as adversidades tomaram outras proporções, dada a complexidade dos conteúdos gramaticais

Desta aula pôde concluir-se que a aplicação de uma oficina gramatical exige dois aspectos fundamentais: uma preparação sólida do professor que a conduz e uma abertura intelectual por parte dos alunos que a realizam. Entende-se, assim, que este tipo de exercícios deverá proporcionar melhores resultados e deverá suscitar mais interesse pelo conhecimento explícito da língua quando realizado com alunos já familiarizados com actividades semelhantes, que em quase tudo vão contra o método expositivo do ensino de funcionamento da língua.

5ª Aula

Na transição para a última aula (Anexo 8), a professora corrigiu os textos dos alunos utilizando um código de correcção criado propositadamente para o efeito, que, em vez de esclarecer os problemas detectados, indicava apenas o tipo de erro. Assim, sublinhava-se numa determinada cor ou com um determinado tracejado a palavra, a frase, o período ou o parágrafo onde esse erro se encontrava e o aluno deveria

uma metodologia semelhante levantaria problemas de base que poderiam pôr em causa o desenvolvimento da mesma. O sucedido leva a crer que os conhecimentos e as experiências didáctico-pedagógicas de cada grupo de alunos, condicionam a receptividade a determinadas metodologias.

Não se pode ignorar, porém, que este tipo de aprendizagens fazem e farão sempre parte da realidade docente, enquanto se procurar adaptar da melhor forma a metodologia pedagógica às características dos alunos.

6. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

O seguinte capítulo apresenta os resultados obtidos pelos alunos das turmas do 9º ano no pós-teste, comparando-os com os resultados do pré-teste. Era objectivo principal da aplicação destes testes a observação da evolução (se existente) dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da intervenção pedagógica.

Tal como foi referido anteriormente (cf. Cap. 3), a estrutura de ambos os testes manteve-se igual e nenhum chegou a ser corrigido em aula com os alunos. O único aspecto em que os testes diferem é o tema para escrita proposto no exercício de escrita do texto de opinião e as condições em que este foi escrito (cf. Cap. 3, 3.3).

6.1 Exercícios de escrita

Tal como no primeiro teste, a classificação dos textos de opinião escritos no pós-teste seguiram os critérios de correcção propostos nos exames nacionais (Anexo 8)

As tabelas abaixo representam a frequência de cotações obtidas por cada turma, em cada um dos parâmetros e em cada teste (pré e pós-teste). Lembra-se que, nesta avaliação de resultados, não estão incluídos os parâmetros de “Repertório vocabular” e “Ortografia”, uma vez que não constituíram objecto de estudo da unidade didáctica leccionada.

TURMA A (23 ALUNOS)							
PARÂMETROS	TESTE DE DIAGNÓSTICO	COTAÇÃO					/
		1	2	3	4	5	
Tema e Tipologia	Pré-Teste	0	1	7	14	1	Frequência
	Pós-Teste	0	0	6	12	5	
Coerência e Pertinência	Pré-Teste	0	0	15	8	0	
	Pós-Teste	0	0	4	17	2	
Estrutura e Coesão	Pré-Teste	0	3	15	4	1	
	Pós-Teste	0	0	11	11	1	
Morfologia e Sintaxe	Pré-Teste	0	4	13	5	1	
	Pós-Teste	0	1	10	9	1	

Tabela 1 Frequência de classificações. Turma A.

TURMA B (24 ALUNOS)							
PARÂMETROS	TESTE DE DIAGNÓSTICO	COTAÇÃO					/
		1	2	3	4	5	
Tema e Tipologia	Pré-Teste	1	2	5	7	9	Frequência
	Pós-Teste	0	0	0	11	13	
Coerência e Pertinência	Pré-Teste	0	0	6	15	3	
	Pós-Teste	0	0	1	16	7	
Estrutura e Coesão	Pré-Teste	0	0	9	12	3	
	Pós-Teste	0	0	1	18	5	
Morfologia e Sintaxe	Pré-Teste	0	2	10	11	1	
	Pós-Teste	0	0	7	15	2	

Tabela 2 Frequência de classificações. Turma B.

Em termos numéricos, no parâmetro **Tema e Tipologia**, a turma A deixou de ter apenas um caso com a melhor cotação e passou a contar cinco. Os dois casos de cotação dois deixaram de existir no pós-teste. Note-se que dois alunos subiram de uma cotação razoável para a melhor cotação no segundo teste. Não se registaram descidas de cotação. A título de exemplo, apresentam-se os textos do aluno número quinze desta turma.

1 Na minha opinião, a tecnologia é boa porque, nos per-
2 mite saber mais coisas importantes, é útil para quando
3 precisarmos de alguma informação, ou quando queremos
4 fazer uma determinada coisa, no caso da Internet.
5 No caso do telemóvel, eu acho que é um bom meio
6 de comunicação, é útil para quando precisarmos de
7 telefonar a alguém, ou para quando tivermos alguma
8 emergência. Serve também para ~~quase~~ ~~precisarmos~~
9 escrever mensagens, pois eu acho que é o que a
10 maioria dos adolescentes fazem.
11 A tecnologia, pode também ser desvantajosa porque,
12 ~~(a maioria dos)~~ as pessoas, a maioria dos adolescen-
13 tes, passam a maior parte do tempo no computador,
14 ou seja, na Internet, e por isto podem ficar viciados
15 na Internet, ou seja a depender da Internet.
16 No que diz respeito aos telemóveis, acho que os
17 adolescentes passam grande parte do seu tempo, a
18 mandar mensagens, quer nas aulas, quer ao longo
19 do dia. Acho que, nos dias de hoje, os adolescentes
20 ~~é~~ usam muito da tecnologia.
21 O telemóvel pode ainda, ser um vício para os
22 adolescentes, e não só, pois estão tão habituados
23 a viver com o telemóvel durante todos os dias, ~~que~~
24 ~~já não conseguem ficar sem ele~~, durante muito
25 tempo, que acabam por não ~~conseguir~~ conseguir
26 ficar sem ele.

Ilustração 3 Texto de opinião. Aluno nº 15, turma A. Pré-teste

III

A pena de morte, abolida em Portugal, em 1837, pela primeira vez ~~em~~ no Mundo, ~~continua~~ ainda continua em vigor em muitos lugares do mundo.

Na minha opinião, penso que a pena de morte é desnecessária, ou seja, penso que não deveria existir, pois é ^{um} acto muito cruel e rigoroso e ~~ela~~ deus disso, faz com que as pessoas sofram muito.

~~Além do mesmo tempo~~ ~~para~~ ~~que~~ ~~na~~ ~~pena~~ ~~de~~ ~~morte~~ ~~tem~~ ~~algumas~~ ~~vantagens~~, tais como:

As pessoas ~~se~~ sofrem a pena de morte, por alguma razão, ~~as~~ ~~peças~~ Ao longo da vida cometeram erros e fizeram coisas que se arrependeram, ~~mas~~ ~~em~~ ~~algum~~ e depois sofrem as consequências, mas mesmo assim, ~~pena~~ ainda que a pena de morte é um acto cruel, como já tinha dito e que é ~~um~~ ~~acto~~ ~~cruel~~ penso que as pessoas ~~se~~ cometeram erros, fizeram coisas que depois se arrependeram.

~~mas~~ penso que não é razão para fazerem tanto mal às pessoas e fazê-las sofrer com isto.

A pena de morte, para mim, não deveria ser usada por ninguém, nem mesmo por criminosos.

~~Devido a isto~~

Penso que deveriam acabar com a pena de morte mesmo em todos os ~~os~~ lugares do mundo, e ainda que nunca deveria ter existido.

A meu ver, acho que resolveram ~~abrir~~ ^{fez} a pena de morte, porque queriam que as pessoas sofressem ~~com~~ ~~isto~~ dando a todo o mal que faziam e que as outras pessoas que ~~se~~ vissem isto acontecer, não ~~cometerem~~ ^{cometerem} nenhuma ~~ou~~ ~~outra~~ coisa, para não lhes acontecer o mesmo que aconteceu à pessoa que vissem ter isto acontecido.

Na verdade, acho muito bom que a pena de morte tenha acabado em Portugal, devido aos argumentos que já dei, e é pena que não tenham terminado com a pena de morte em alguns lugares do mundo.

~~Conclusão~~

No pré-teste, o aluno respeitou o tema proposto no enunciado. Repare-se, no entanto, que, quanto ao respeito pelo tipo de texto, este apresenta alguns problemas, nomeadamente na falta de apresentação de uma conclusão. O texto do aluno é, assim, introduzido pela opinião sobre as tecnologias em geral, que, entretanto, se resumem apenas à internet, “Na minha opinião, o uso das tecnologias é importante, porque nos permite saber mais coisas importantes, é útil para quando precisamos de alguma informação, ou quando queremos fazer uma determinada coisa, no caso da internet.”

No desenvolvimento do seu discurso, explora as vantagens do uso dos telemóveis e da internet e, de seguida, trata das desvantagens das mesmas tecnologias. Ao encerrar o seu texto, no lugar de uma conclusão que retome os argumentos apresentados, acrescenta ainda outra desvantagem do uso do telemóvel, terminando, assim, o seu texto sem uma conclusão.

Já no segundo exercício de escrita, o aluno dedica um parágrafo de três linhas à apresentação do tema que vai abordar, servindo esta de introdução à opinião que é dada nos parágrafos seguintes, concluindo, depois, o seu texto, salientando a sua posição quanto à abolição da pena de morte em Portugal. Verifica-se, pois, que houve uma melhoria na organização das principais partes do texto argumentativo, reservando o aluno um parágrafo para a apresentação do problema e, no final, desenvolvendo uma conclusão que resume o seu ponto de vista quanto ao mesmo.

Por sua vez, no mesmo parâmetro (**Tema e Tipologia**), a turma B passou de nove para treze casos de cotação cinco e regista ainda um aumento do número de alunos que obtiveram a cotação de quatro valores, sendo que no pré-teste se contavam sete casos e no pós-teste registam-se onze. É ainda de salientar que esta turma contava um caso de um aluno que recebeu a cotação mais baixa no primeiro exercício de escrita e que, no pós-teste, subiu para a cotação máxima. Pelo seu claro progresso, analisam-se, abaixo, os textos da aluna número vinte e cinco desta turma.

À primeira vista, é evidente a diferença de dimensão entre o primeiro e o segundo texto. No pré-teste, o único parágrafo apresentado não permite a inclusão de todas as partes constituintes de um texto argumentativo. Neste caso, a aluna, além de não ter respeitado o tema do enunciado, apresenta apenas aquilo que se poderia considerar apropriado para a introdução da sua opinião ou da conclusão do seu texto. Como é compreensível, este exemplo mereceu a cotação mais baixa devido ao desrespeito pelas instruções dadas no enunciado.

Já o segundo exercício de escrita apresenta um texto de opinião bem estruturado em quatro parágrafos com funções distintas. No primeiro, a aluna faz uma introdução ao tema, no segundo expõe a sua opinião, argumentando com o exemplo dado no parágrafo seguinte e, por último, conclui o seu texto salientando a sua posição quanto à pena de morte.

1 Hoje em dia é fundamental que
2 os jovens utilizem com frequência
3 as novas tecnologias pois assim têm
4 acesso a mais informações, de uma
5 maneira mais prática, através da
6 Internet, e podem estar sempre
7 contactáveis em caso de emergência,
8 através do telemóvel.
9
10

Ilustração 5 Texto de opinião. Aluno nº 25, turma B. Pré-teste.

Corrupção

(A pena de morte é considerada por)

Muitas pessoas consideram a pena de morte um castigo aplicável a alguém que tenha cometido um crime muito grave.

Na minha opinião, nenhum ser humano nasceu com o direito de acabar com a vida de outro. Mesmo que alguém cometa algum crime ~~se alguém~~ ~~ninguém~~ ninguém deveria ser condenado à morte por muito grave que tenha sido o crime cometido. Pense que alguém que acabe com a vida de outra pessoa, deveria ser condenado a prisão perpétua, para não ter possibilidade de cometer esse crime novamente. Mas se, como essa pessoa, for condenada à morte, ~~esse~~ ^{punida} não estaríamos a cometer o mesmo erro? ~~(se)~~

Por exemplo, uma pessoa pode matar outra por acidente, ou ter muitas razões compreensíveis para a fazer. Mesmo assim deve ser castigada, mas não condenada à morte, pois assim não irá sofrer o suficiente pelos seus actos. Nesse caso, quem sofre é a sua família e amigos.

Ou seja, pessoas que cometam crimes graves deveriam ser castigadas mas não condenadas à morte.

Ilustração 6 Texto de opinião. Aluno nº 25, turma B. Pós-teste

No parâmetro de **Coerência e Pertinência**, a turma A regista um aumento do número de alunos que obtiveram a cotação de quatro valores passando de oito para dezassete ocorrências após a intervenção. Quanto à cotação de cinco valores, o registo de alunos que obtiveram esta pontuação passou de zero para dois casos. Não se observaram exemplos de cotação muito baixa ou baixa. Serve de exemplo de melhoria neste parâmetro o texto do aluno analisado no parâmetro anterior, subindo da cotação três para quatro valores. (Ilustrações 3 e 4).

No pré-teste o aluno começa por apresentar as vantagens da tecnologia em geral, focando a utilidade do uso do telemóvel e da internet. No parágrafo seguinte, assinala as desvantagens das tecnologias tratadas anteriormente. Até este ponto, pode considerar-se que existe uma coerência no discurso do aluno, que se vai fragilizando no momento de dar a sua opinião. “Acho que, nos dias de hoje, os adolescentes usufruem muito das

tecnologias” não pode ser considerada uma observação construtiva tendo em conta os argumentos apresentados anteriormente. Depois desta opinião, o texto termina com a adição de outras desvantagens do uso do telemóvel, nomeadamente o facto de poder vir a tornar-se num “vício para os adolescentes”. Já no pós-teste, apesar de alguma redundância no parágrafo “As pessoas sofrem a pena de morte por alguma razão. Ao longo da vida cometem erros e fazem coisas [de] que se arrependem e depois sofrem as consequências, mas mesmo assim, não é razão para fazerem tanto mal às pessoas e fazê-las sofrer com isso.”, existe uma maior coerência entre os argumentos utilizados e a conclusão apresentada no final, “Na verdade, acho muito bem que a pena de morte tenha acabado em Portugal, devido aos argumentos que já dei e é pena que não tenham terminado com a pena de morte em alguns lugares do mundo.”

Na turma B é de assinalar os cinco alunos que obtiveram uma cotação razoável no primeiro teste de diagnóstico e que subiram a sua cotação para quatro valores e outros quatro casos de subida de cotação de quatro para cinco valores, passando de três para sete os alunos de cinco. Não se registaram ocorrências de cotação baixa nem muito baixa.

A título de exemplo de uma melhoria neste parâmetro, analisa-se sucintamente o texto do aluno número quatro desta turma.

1 Os jovens e a tecnologia
2 Jovens accedem cada vez mais ao uso
3 das tecnologias. ~~em casa~~ É uma realidade
4 que se tem verificado nos últimos anos e
5 que tende a aumentar.
6 Cada vez mais os jovens se relacionam
7 pela internet e por telemóvel. Esta é ~~uma~~
8 ~~das~~ a, por uma lado, uma desvantagem
9 das tecnologias, pois não permite que se
10 desenvolvam competências sociais, im-
11 portantes para o desenvolvimento de uma
12 pessoa. Por outro lado é uma vantagem
13 pois permite reduzir a distância, sendo
15 um excelente meio de comunicação.
16 O uso da internet pode ser um bom
17 meio de adquirir informações importantes
18 mas também ~~infer~~ é uma forma
19 de chegar tipos de informação menos
20 adequada.
21 O uso das tecnologias pode ser muito
22 vantajoso desde que sejam usadas de
23 maneira correcta.

Ilustração 7 Texto de opinião. Aluno nº 4, turma B. Pré-teste.

uma notícia) e de não ser manifesta a opinião do escrevente, nota-se que a informação dada é coerente e que existe uma progressão temática evidente. No entanto, o segundo texto demonstra uma maior clareza na manifestação de uma perspectiva pessoal sobre o tema sugerido.

No que diz respeito ao terceiro parâmetro, **Estrutura e Coesão**, a turma A contava, no primeiro exercício de escrita, quatro alunos com a cotação de quatro valores e apenas um caso com a cotação cinco. Observaram-se também três casos de cotação dois. Após a intervenção, passaram a contar-se quinze casos com quatro valores e dois que obtiveram cinco valores. Não se conta nenhum caso de cotação dois.

Foi problemática a selecção de um texto desta turma que representasse um claro progresso neste parâmetro, dada a inexistência de um único exemplo que apresentasse, no primeiro teste, problemas nos três critérios deste parâmetro, i.e., uma correcta segmentação do discurso, mecanismos de coesão textual e uma pontuação correcta e sistemática, e que os apresentasse já resolvidos no segundo teste (Anexo 33).

Dada a impossibilidade de se apresentar todos os casos desejáveis, reservou-se o exemplo dos textos da aluna número dezassete da turma A que, apesar de uma constante má pontuação e dos erros ortográficos, tentou variar nos conectores utilizados. Tendo em conta o primeiro texto (Ilustração 9), a aluna apenas utilizou a conjunção subordinativa causal *porque* (Ilustração 9, l.24) e a coordenada explicativa *que* (Ilustração 9, l.4). Depois da intervenção, que trabalhou as estruturas sintácticas das orações subordinadas causais, coordenadas explicativas e coordenadas conclusivas, a aluna, além de continuar a utilizar os mesmos conectores, passou a utilizar o *pois* causal (Ilustração 10, l.5) e o conector *por isso* (Ilustração 10, l.22) para introduzir uma conclusão no seu texto.

Neste sentido, entende-se que o contacto com os textos analisados ao longo da intervenção e os exercícios da oficina gramatical, e todos os conhecimentos linguísticos que daí advieram, terão promovido o uso de outros conectores até então pouco utilizados pelos alunos.

1 Na minha opinião, o uso de tecnologias
2 como a internet, permite-nos navegar sem
3 limites, permite-nos conhecer novas pessoas,
4 e fazer pesquisas em segundos, que se não
5 houvesse internet íria-mos a uma biblioteca
6 e demoraria-mos uma tarde inteira para
7 pesquisar algo, neste ponto de vista a internet
8 é uma vantagem. A internet permite-nos aceder
9 a coisas muito mais facilmente, em contrapartida,
10 a internet disponibiliza informação a mais que
11 alguns ~~est~~ jovens não têm idade para saber.
12 No caso do telemóvel, é indispensável a
13 um adolescente, porque a toda a hora temos
15 as nossas "emergências". Sempre que precisa-mos
16 de falar com alguém, basta com uns "cliques" e
17 passa-mos a comunicar sem problemas, o aspecto
18 negativo mais destacada pelas pessoas é o
19 uso do telemóveis em locais inadequados, como
20 como por exemplo, nas salas de aula.
21 Outro aspecto que preocupa os professores
22 principalmente, em relação ao uso de tecnologias
23 na sala de aula, são os mp3, mp4, ipod's,
24 ect, porque muitos alunos distraem-se a
25 ouvir música,..
26 Não acho que a tecnologia tenha mais
27 desvantagens do que vantagens!
28 A tecnologia é excelente, para os adolescen-
29 tes, permite-nos estar sempre em contacto
30 uns com os outros.

Ilustração 9 Texto de opinião. Aluno nº 17, turma A. Pré-teste.

A pena de morte foi abolida pela primeira vez em Portugal em 1837, mas em outros lugares do mundo a pena de morte ainda é considerada...

Na minha opinião eu acho que a pena de morte não devia ser abolida pois muitos dos crimes cometidos não têm um castigo apropriado que faça as pessoas compreenderem que os crimes têm consequências ^{muito graves} para toda a gente e que não merece perdão apesar de se cumprir pena. Ninguém sabe dizer ao certo que se uma pessoa quando sair da prisão, não voltará a fazer o mesmo, e às vezes nem é preciso sair da prisão, que mesmo debaixo dos olhos dos segurança e ^{das} polícias um criminoso esfaqueia outro. Claro que não digo que a pena de morte seja aplicada a todos os crimes, porque uma fraude ou algo assim não merece pena de morte, mas sim os casos mais sérios como por exemplo triplo homicídio e crimes assim. Mas deviam deixar que a pena de morte seja permitida, ou arranjar castigos mais severos para os violadores, os homicidas, ~~para~~ para "chamá-los" à atenção e fazê-los perceber que são coisas ruins e que eles não deviam ter a liberdade de escolha para fazerem a alguém ~~passar~~ fazer parte dos seus crimes.

Por isso, sim, eu sou a favor da pena de morte e de castigos mais severos.

Ilustração 10 Texto de opinião. Aluno nº 17, turma A. Pós-teste.

Já na turma B, evidencia-se sobretudo o aumento de casos de cotação quatro, contando-se treze casos no pré-teste e dezanove no segundo.

Retomando o segundo texto do aluno número quatro da turma B (Ilustração 8), repare-se que no primeiro texto não se verificam conectores conclusivos, enquanto, no segundo texto, o aluno recorre ao *portanto* (Ilustração 8, l.9) e ao *então* (Ilustração 8, l.17) para a articulação entre orações. Também os textos da aluna número treze da mesma turma são exemplo da inserção do conector conclusivo *por isso* no segundo texto (Ilustração 12), inexistente no primeiro (Ilustração 11, l.9).

1 As novas tecnologias, como a
2 internet, são importantes para o desen-
3volvimento de muita coisa como a
4 independência das crianças e
5 jovens para com os pais, mas os
6 telemóveis também são adequados para
7 qualquer idade, desde criança a
8 idoso, ~~O~~ Que tornou as pessoas mais responsáveis.
9 O computador ajudamos a expandir
10 a nossa cultura geral sobre diferentes
11 assuntos, pois é fácil de procurar
12 e encontrar o que procuramos, também
13 com a internet. Mas as novas
14 tecnologias também podem ter aspectos
15 negativos, por exemplo com a
16 internet, também há sites com
17 coisas não adequadas a crianças e
18 jovens, que eram desnecessárias de
19 pôr. Pois qualquer pessoa pode pôr colocar
20 o que bem entender num site.
21 Com as novas tecnologias as
22 crianças preocuparam-se mais em
23 ficar dentro que casa com o
24 computador, do que também brincar
25 no exterior, e praticar exercício
26 físico e comunicar e socializar
27 com pessoas e amigos.
28

Ilustração 11 Texto de opinião. Aluno nº 13, turma B. Pré-teste.

Grupo III

Para mim, Portugal ter abolido a pena de morte é um orgulho, pois, por mais crimes que tenham cometido ~~mas~~ nenhum homem merece a morte.²⁴ Eu acho que a pena de morte não é um castigo conveniente, pois a quem o criminoso atacou, ~~mata~~ fez-o muito mais, com desgosto e tristeza do que a pena de morte, ~~pois~~ ^{pois que} a morte não castiga, nem faz mostrar ao criminoso como é que a vítima se sente. Por isso apoio muito mais a prisão que é estar preso e não poder sair para lado nenhum e sofrer, para também ter oportunidade de se arrepender e* tentar mudar, pois todos têm direito a uma segunda oportunidade, para começar ^o do zero e construir uma vida nova, para limpar a sua ~~vida~~ ^{vida}.

Como conclusão acho que apesar de todo o mal que as pessoas têm feito, a pena de morte não é uma saída para conseguir mostrar ao homem que pôde ter destruído uma família, o seu erro.

190 palavras

* de quando sair da prisão

Ⓢ Por isso não devemos ignorar essas pessoas, que apesar de terem errado, temos que tentar ajudá-los a continuar bem, para não magoarem mais ninguém.

Ilustração 12 Texto de opinião. Aluno nº 13, turma B. Pós-teste.

No que respeita a mecanismos de cadeias de referência, igualmente desenvolvidos em sala de aula, o aluno número quatro da turma B faz ainda uso da expressão “Este feito” (Ilustração 8, 1.24) para evitar a repetição da abolição “da sentença de morte” (Ilustração 8, 1.24).

Outro aspecto em que os alunos melhoraram consideravelmente está relacionado com a distribuição e marcação gráfica dos parágrafos. Este terá sido um dos aspectos em que os alunos demonstraram ter melhorado mais manifestamente. São um claro exemplo desse progresso os textos do aluno número vinte e cinco da turma B, já anteriormente analisados. Enquanto o primeiro texto é constituído por um só parágrafo,

o segundo demonstra apresenta maiores dimensões e uma correcta distribuição dos parágrafos com a devida marcação gráfica dos mesmos (Ilustrações 5 e 6).

Na **Morfologia e Sintaxe**, a turma A contava quatro exemplos com cotação dois, valor que reduziu, no pós-teste, para um só caso. Nas cotações mais altas, esta turma tinha apenas um aluno com uma avaliação muito boa, permanecendo como exemplo único no segundo teste. O número de casos com cotação quatro aumentou de cinco para nove casos.

O caso apresentado abaixo (Ilustração 14) é um exemplo de melhoria na escrita de estruturas frásicas mais complexas, melhoria que ocorreu em vários textos de ambas as turmas. Neste caso, o aluno recorreu aos conhecimentos adquiridos nas aulas, nomeadamente na oficina gramatical, para utilizar uma oração coordenada conclusiva, “(...) o carrasco mata o criminoso sem ser em auto-defesa, logo também devia ser condenado por homicídio (...)” (Ilustração 14, 1.6-7) – estrutura que não aparece no primeiro texto.

1 os adolescentes hoje em dia, usam a Internet para
2 várias coisas. Por exemplo, para pesquisarem informação
3 para um trabalho ou por curiosidade, para falarem com
4 amigos que estejam muito longe. Alguns até usam a
5 Internet ou outra coisa relacionada com computadores,
6 Para começar um negócio.
7 Acho que a limitação do uso de tecnologias feito pelos
8 Pais aos filhos, não só depende da responsabilidade e idade
9 dos filhos, mas também do tipo de mentalidade dos Pais. (se
10 são extremamente protectores ou se não ~~sejam~~ importam
11 com os filhos)
12 quanto ao uso de telemóveis acho que devia ser limitado
13 de uma maneira a que o aluno não o conseguissem
15 usar nas aulas.

Ilustração 13 Texto de opinião. Aluno nº 23, turma A. Pré-teste.

III

Na minha opinião, a pena de morte devia ser abolida no mundo inteiro, ou apenas ser usada para alguém que tenha cometido muitos crimes, como homicídios.

A pena de morte devia ser abolida (ou só usada em casos extremos) porque é desnecessário matar alguém mesmo que tenha matado outra pessoa, e o assassino mata o criminoso sem se em auto-defesa, logo também devia ser condenado por homicídio, e também condenado à morte. Seria um ciclo infinito.

Se a pena de morte fosse abolida em países como os EUA, ou a China, o mundo seria um lugar melhor.

Ilustração 14 Texto de opinião. Aluno nº 23, turma A. Pós-teste.

Na turma B também se contavam duas ocorrências de cotação dois que desapareceram no pós-teste. Sobressai ainda o acréscimo de quatro alunos com uma avaliação boa, passando de onze para quinze os alunos com cotação quatro.

Destaca-se, por fim, a evolução dos conhecimentos da aluna número treze desta turma (Ilustrações 11 e 12) que, do primeiro para o segundo texto, faz uso de um maior número de conectores, nomeadamente do *pois* causal, (que também ocorre no primeiro texto) promovendo a coesão. Esta repetição do *pois* não deixa, contudo, de merecer um trabalho futuro, no sentido de a aluna utilizar um leque variado de conectores. Lembra-se ainda, neste sentido, que desde o início deste projecto, analisando os textos escritos tanto no pré-teste como em outras ocasiões anteriores, os conectores *pois* e *porque* são os mais frequentemente utilizados pelos alunos que participaram nesta intervenção.

De modo a facilitar a análise da evolução de conhecimentos dos alunos, apresenta-se a seguinte tabela, que dispõe informação sobre o número de alunos que subiram, mantiveram ou desceram as suas classificações em cada parâmetro na escrita do texto de opinião.

PARÂMETRO	TURMA A (23 alunos)			TURMA B (24 alunos)		
	Subiram	Mantiveram	Desceram	Subiram	Mantiveram	Desceram
Tema e Tipologia	6	17	0	10	14	0
Coerência e Pertinência	13	10	0	8	15	1
Estrutura e Coesão	11	12	0	6	18	0
Morfologia e Sintaxe	6	17	0	8	16	0

Tabela 3 Número de alunos que melhoraram, mantiveram ou desceram a sua avaliação em cada um dos parâmetros estabelecidos para a escrita do texto de opinião.

Os gráficos apresentados abaixo representam a média das classificações obtidas por parâmetro e em cada um dos testes de ambas as turmas.

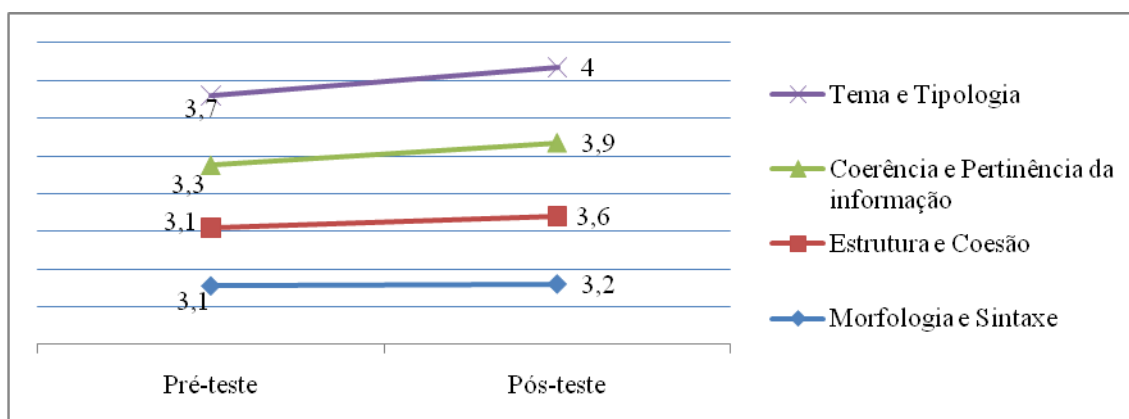


Gráfico 19 Evolução da média obtida por parâmetro, no pré e no pós-teste. Turma A

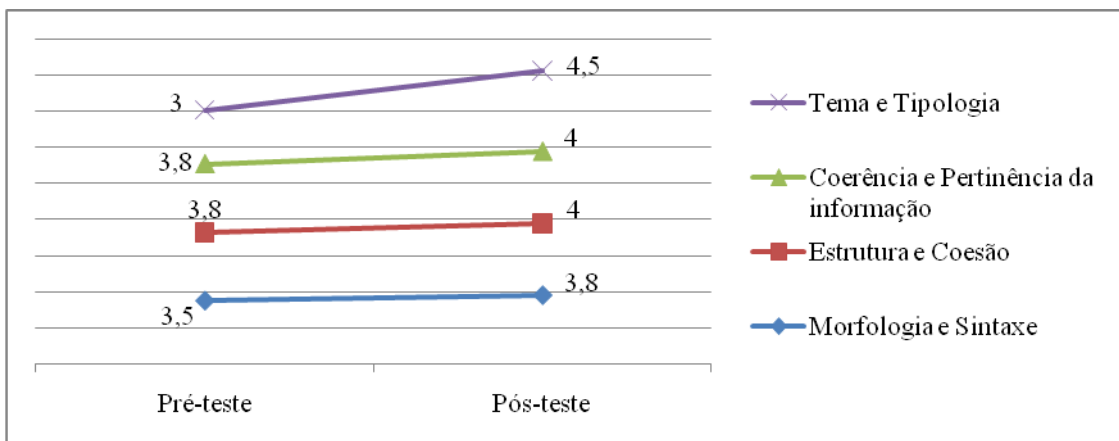


Gráfico 20 Evolução da média obtida por parâmetro, no pré e no pós-teste. Turma B

Na análise de cada parâmetro, verificou-se, portanto, uma evolução ascendente em ambas as turmas. Na turma A, essa evolução está comprovada pelo número de casos que passaram de cotações maioritariamente razoáveis para cotações boas nos três primeiros parâmetros.

Quanto ao grupo B, pôde observar-se uma tendência para a manutenção dos resultados obtidos no primeiro teste, sendo um claro exemplo deste facto os três últimos parâmetros **Tema e Tipologia** e **Coerência e Pertinência da informação** (cujos resultados apenas subiram 0.2 pontos) e **Morfologia e Sintaxe** (que subiu 0.3 pontos).

Quanto a este último (**Morfologia e Sintaxe**), os resultados não foram os mais desejados em ambas as turmas, na medida em que não se registaram melhorias representativas, demonstrando praticamente uma manutenção das classificações obtidas antes da intervenção pedagógica. Não se pode ignorar, porém, a influência positiva que o estudo do funcionamento da língua teve nos restantes parâmetros, nomeadamente no conhecimento e uso de vários conectores no texto de opinião.

Salienta-se, por último, a melhoria mais evidente registada no parâmetro **Tema e Tipologia**, em que os alunos melhoraram notoriamente os seus conhecimentos sobre o texto de opinião e, por isso, solucionaram alguns problemas observados nos primeiros textos, nomeadamente na apresentação de uma estrutura textual mais sólida com as partes essenciais de um texto de opinião (apresentação do problema, opinião, argumentação e conclusão). Esta melhoria verificou-se ainda na definição de parágrafos, considerada no parâmetro **Estrutura e Coesão**.

De um modo geral, nos dois grupos o número de cotações de três valores diminuiu consideravelmente e verificou-se um aumento de casos com cotação de quatro

e cinco valores. Todos os casos de cotação um e dois passam a ser praticamente inexistentes no pós-teste (apenas se verificou um caso de cotação dois no pós-teste).

Salienta-se, por fim, o facto de, nos primeiros textos, a turma B apresentar competências de escrita claramente superiores às da turma A (excepto no parâmetro **Tema e Tipologia**), o que levou à tomada de decisão de realizar esta intervenção com ambas as turmas, em vez de apenas com a turma B, como estava previsto. Perante esse facto, resta concluir que, apesar de os últimos textos da turma B continuarem a ter classificações mais altas que a turma A, a intervenção trouxe, afinal, uma evolução mais significativa na turma A, que tinha menos competências de escrita do texto de opinião.

6.2 Exercício 2

Analisa-se de seguida a evolução dos resultados obtidos na parte do funcionamento da língua que completava os testes de diagnóstico. Tendo em consideração os fins deste Relatório e as dimensões que este adquiriria numa análise detalhada dos resultados obtidos após a intervenção, as observações seguintes darão apenas conta da evolução dos resultados mais relevantes para a percepção dos aspectos em que esta intervenção foi mais eficiente.

Começando pelo exercício dois, que visava apreender os conhecimentos que os alunos tinham sobre a distribuição de parágrafos num texto de opinião, verificou-se uma diminuição no número de respostas adequadas, descida que é mais notória na turma B do que na turma A. Estes resultados não são compatíveis com os dados analisados no ponto anterior, mais especificamente no parâmetro de **Estrutura e Coesão** relativo à escrita do texto de opinião. Note-se que o uso de parágrafos foi um dos aspectos que os alunos aperfeiçoaram mais no último exercício de escrita. Neste sentido, a tarefa proposta no exercício 2 pode ser mais difícil do que o uso de parágrafos na escrita, pois os alunos, quando dividiram o seu próprio texto em parágrafos não tinham de procurar compreender um texto que lhes era alheio, o que poderá ser facilitador. Presume-se, assim, que os maus resultados deste exercício no pós-teste se devam ao facto de os alunos não estarem convenientemente concentrados e não terem lido o texto com atenção. O tipo de justificações dadas pelos alunos no segundo teste (na alínea 2.1) não

varia muito em comparação com as do primeiro, não se justificando, por isso, a apresentação de exemplos de respostas neste capítulo.

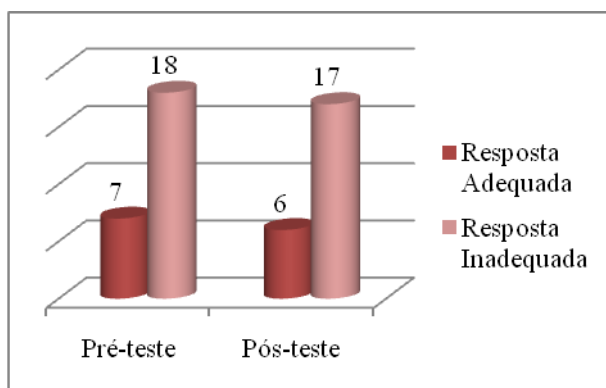


Gráfico 21 Evolução de respostas adequadas e inadequadas no exercício 2. Turma A.

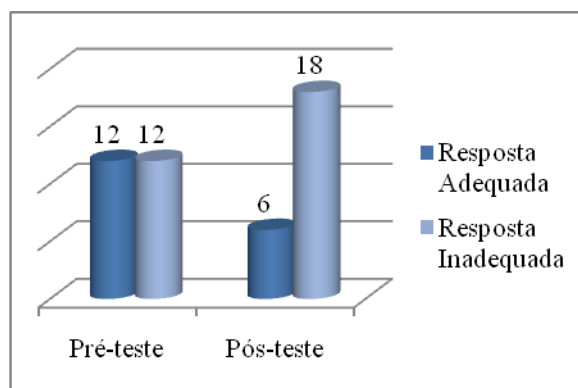


Gráfico 22 Evolução de respostas adequadas e inadequadas no exercício 2. Turma B.

6.3 Exercício 3

Apesar dos fracos resultados do exercício 2, no terceiro exercício, verificaram-se melhorias consideráveis na substituição dos conectores por outros de valor equivalente. Além desta substituição, observou-se igualmente um aumento de respostas adequadas com uma pontuação correcta associada.

Na turma A, a conjunção *portanto* (3.1) continuou a ser preferencialmente substituída por *por isso* (nove ocorrências) e por *então* (seis casos). É escasso o recurso à conjunção coordenativa conclusiva *pois*, registando-se apenas duas ocorrências, o que não deixa de ser relevante dada a sua inexistência nas respostas dadas no pré-teste. Das respostas adequadas observou-se ainda o uso de *assim*. Das respostas inadequadas encontra-se a conjunção coordenativa conclusiva *logo* em posição intercalada e a locução adversativa *no entanto*. No total contaram-se quinze respostas adequadas com pontuação correcta associada, quatro respostas adequadas com pontuação errada e quatro respostas inadequadas.

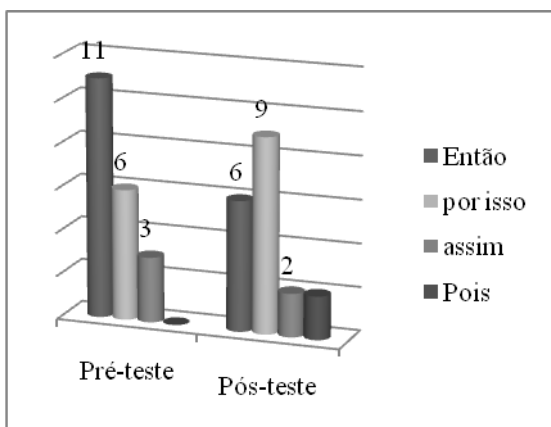


Gráfico 23 Substituição de "portanto". Turma A

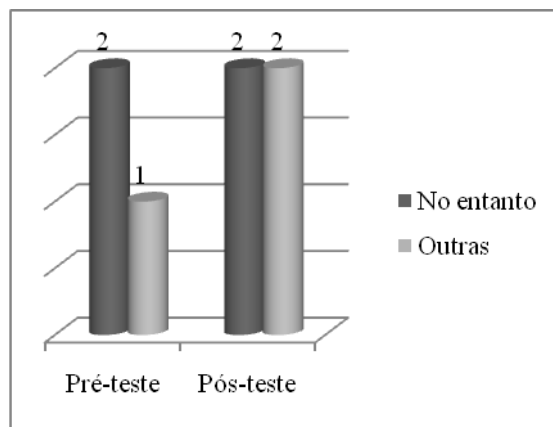


Gráfico 24 Substituição de "portanto". Turma A

Também na turma B a maior parte dos alunos continuou a utilizar a locução *por isso* (dez alunos) na substituição de *portanto*. Segue-se a locução *por conseguinte* (cinco casos), *logo* em posição anteposta (três) e, por último, *pois* e *assim* contando, cada uma, com duas ocorrências. Das respostas adequadas verificou-se também o uso pontual de *então* (um caso) e também *deste modo* (um caso). Nesta turma dezassete alunos associaram uma pontuação correcta à resposta adequada e sete deram uma resposta adequada sem uma pontuação correcta.

Não se registaram casos de respostas inadequadas.

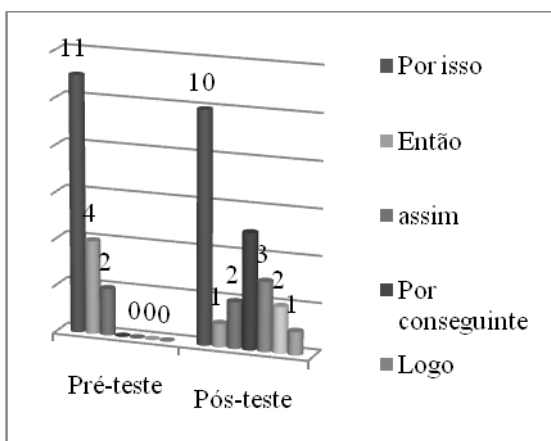


Gráfico 25 Substituição de "portanto". Turma B

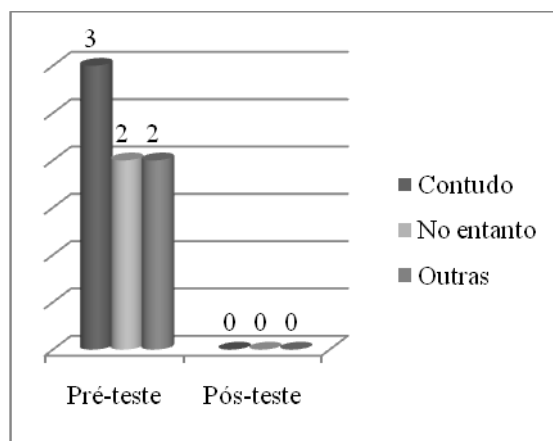


Gráfico 26, Respostas inadequadas na substituição de "portanto". Turma B. Pré-teste

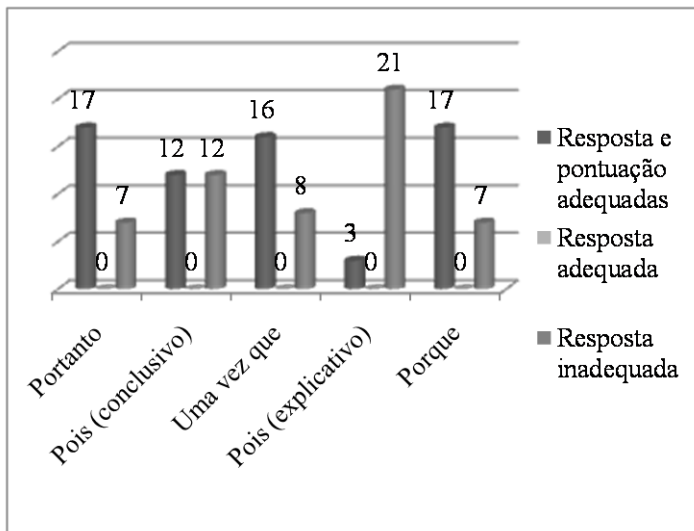


Gráfico 27 Resultados ex. 3. Turma B. Pré-teste

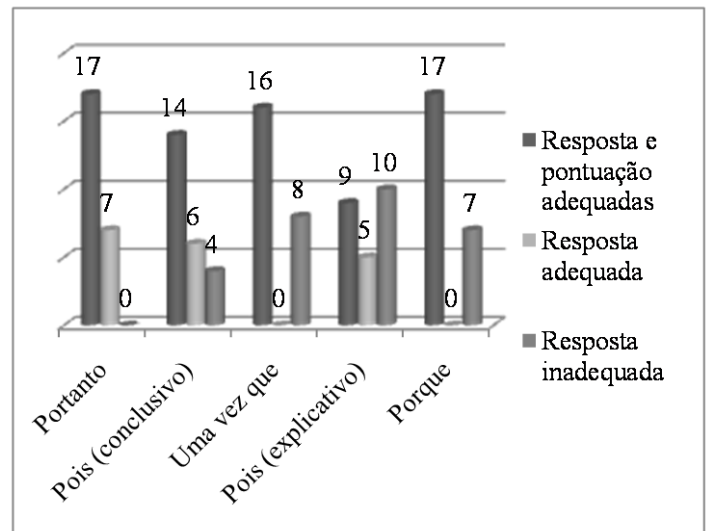


Gráfico 28 Resultados ex. 3. Turma B. Pós-teste

Na segunda alínea (3.2), ao substituírem o conector conclusivo *pois*, os alunos da turma A optaram preferencialmente, e uma vez mais, pelo uso de *por isso* (seis casos), *então* em posição intercalada (quatro casos), *portanto* (dois casos) e *assim* (dois casos). Verificou-se ainda a presença pontual de *consequentemente* e *por conseguinte* (que não surgem nas respostas do pré-teste). Das respostas não esperadas, consta o uso de *logo* em posição intercalada (*Os alunos que estudaram muito para o teste de ciências vão, logo, tirar bons resultados*). Eventualmente, será possível para alguns falantes com uma determinada entoação, mas assumiu-se, neste trabalho, que uma frase deste tipo não é completamente gramatical. Encontra-se ainda o uso da expressão *de certeza* (*Os alunos que estudaram muito para o teste de ciências vão, de certeza, tirar bons resultados*).

No total, o número de respostas adequadas aumentou relativamente ao pré-teste, contando-se doze respostas adequadas com uma pontuação correcta associada, oito respostas adequadas com pontuação errada e três respostas inadequadas.

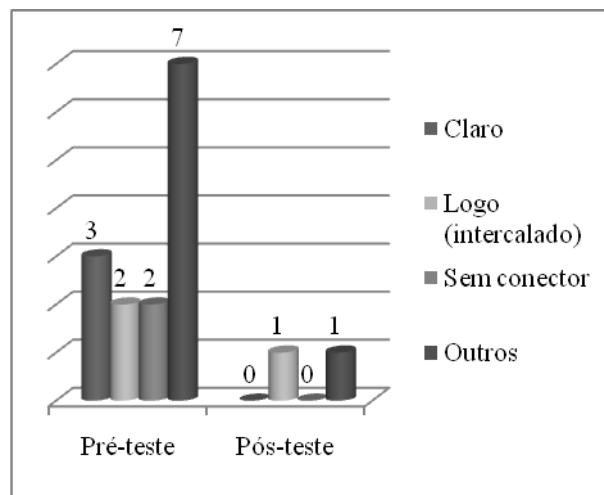
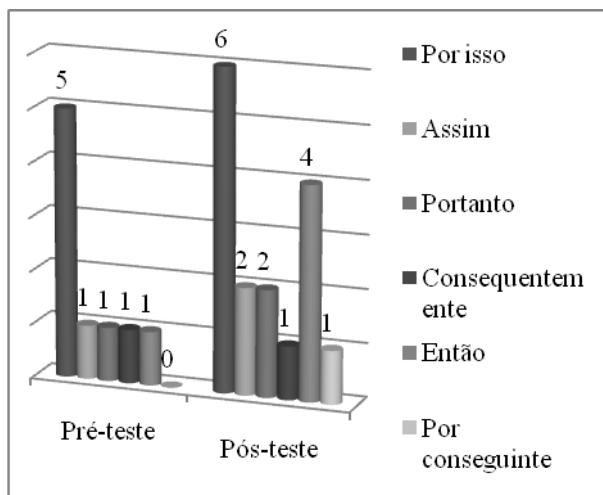


Gráfico 29 Substituição de "pois" conclusivo. Turma A

Gráfico 30 Substituição de "pois" conclusivo. Respostas não esperadas. Turma A

Na turma B, os resultados também demonstram um progresso nas aprendizagens. No exercício de substituição, a maioria dos alunos utilizou o conector conclusivo *por isso* (sete casos), seguindo-se o uso de *então* (três casos), *consequentemente* (três casos), *portanto* (três casos) e, pontualmente, de *por conseguinte*. Anulou-se uma resposta incompleta, também contada como inadequada. Como resposta inadequada verificou-se o uso de *logo* em posição intercalada (dois casos) e de *por consequentemente*.

No total, contaram-se catorze respostas correctas com pontuação adequada, seis com pontuação inadequada e apenas quatro respostas erradas.

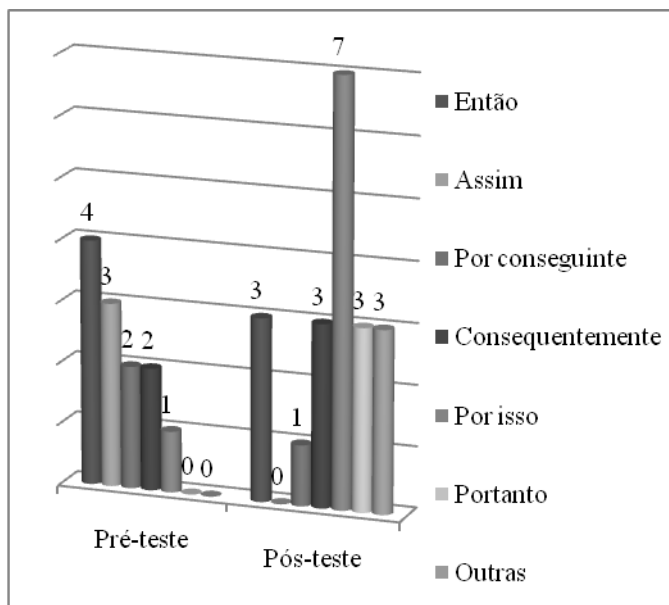


Gráfico 31 Respostas inadequadas na substituição de "pois" conclusivo. Turma B

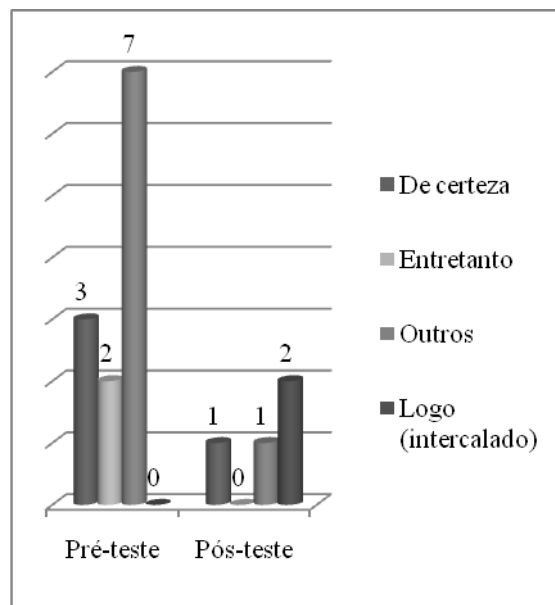


Gráfico 32, Respostas inadequadas/não esperadas na substituição de "pois" conclusivo. Turma B

Continuando a análise do terceiro exercício, na alínea 3.3, os alunos da turma A substituíram maioritariamente a locução conjuncional *uma vez que* por *já que* em posição anteposta (sete ocorrências), *como* (cinco casos), *dado que* anteposto (três casos) e *visto que* anteposto (três vezes). Uma resposta foi anulada devido à repetição da frase do enunciado. Das respostas não esperadas destaca-se o uso de “vendo que”, (*Vendo que a sessão de cinema é gratuita, a oferta de bilhetes é limitada ao número de lugares existentes.*) e de “se” (dois casos), (*Se que a sessão de cinema gratuita, a oferta de bilhetes é limitada ao número de lugares existentes.*) que não transportam o significado da locução presente na frase. No segundo caso, dá-se ainda origem a uma frase completamente agramatical.

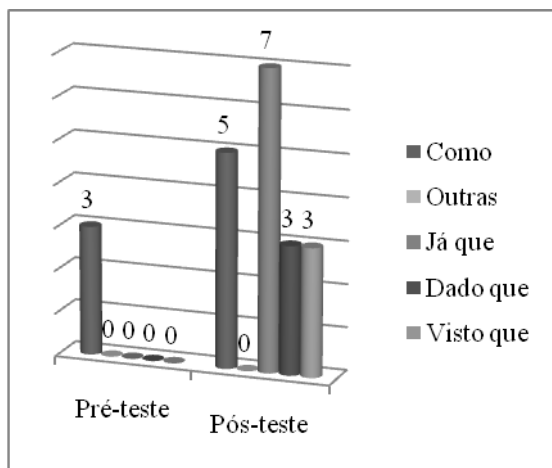


Gráfico 33 Respostas adequadas na substituição de "uma vez que" Turma A

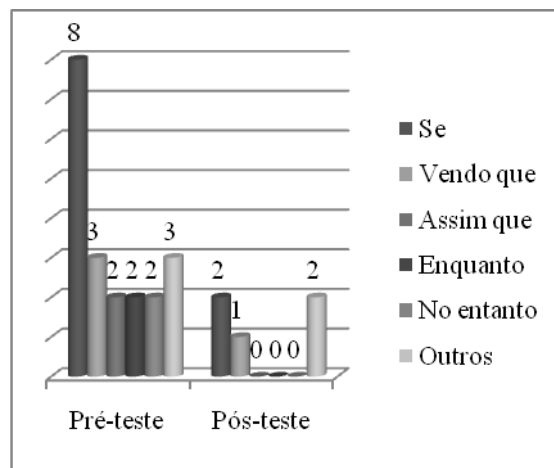


Gráfico 34, Respostas inadequadas na substituição de "uma vez que". Turma A

Na turma B, a mesma locução conjuncional subordinativa causal foi substituída por *visto que* anteposto (seis casos), *como* (cinco casos), *já que* (quatro ocorrências) e por *dado que* (dois casos). Observaram-se também respostas inadequadas como as que apresentam *todavia* (dois casos), *embora* (dois casos), *se bem que* e *se*. Um aluno não respondeu a esta alínea.

No total contaram-se dezassete respostas adequadas, das quais apenas duas não apresentavam uma pontuação adequada. Registaram-se ainda nove respostas inadequadas.

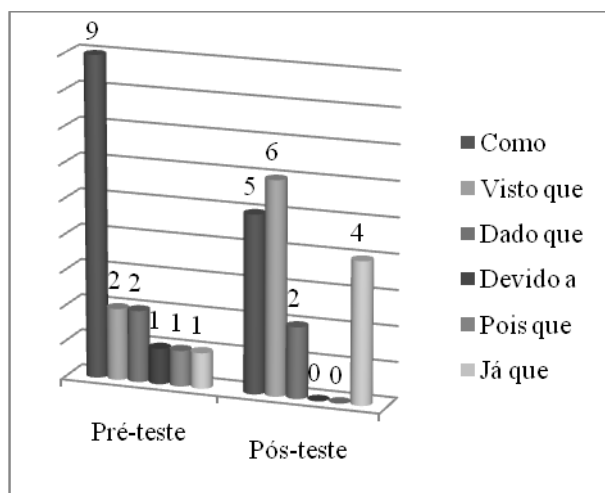


Gráfico 35 Respostas adequadas na substituição de "uma vez que" Turma B

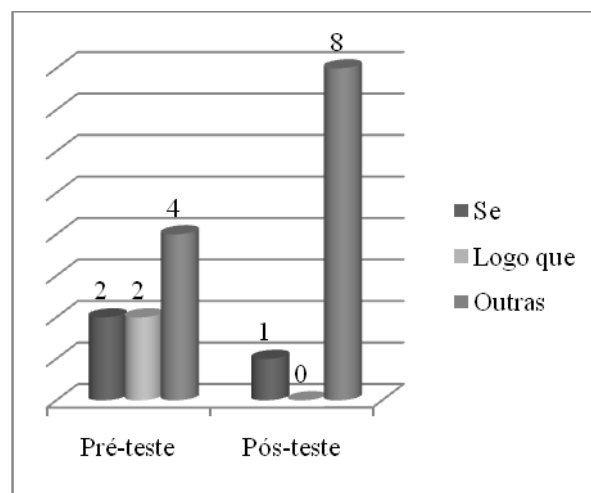


Gráfico 36, Respostas inadequadas na substituição de "uma vez que". Turma B

Passando para a linha 3.4, na substituição de *pois* explicativo, a turma A, que não registou nenhuma resposta adequada no pré-teste, contou, agora, sete respostas correctas, substituindo *pois* por *porque* e *uma vez que*, das quais duas tinham uma pontuação adequada. Assume-se aqui que *uma vez que* pode introduzir uma oração com a interpretação associada a uma explicativa (na acepção do DT). O facto de conectores tradicionalmente tomados como causais poderem introduzir orações com interpretações de valor explicativo foi já notado pelo menos em Lobo (2003) e em Matos (2006). Das inadequadas e não esperadas, verificou-se o uso de *e por essa razão* e *por isso*, entre outras.

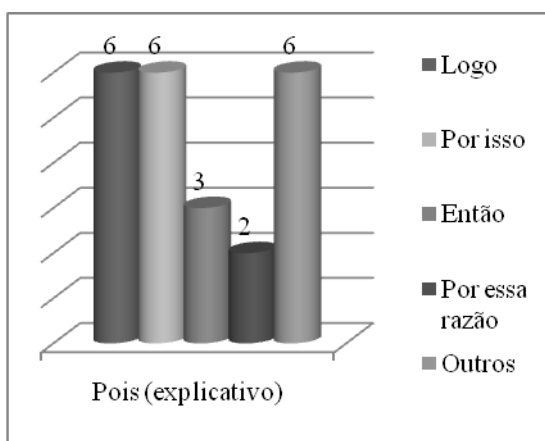


Gráfico 32 Respostas inadequadas na substituição de "pois" explicativo, Turma A, Pré-teste

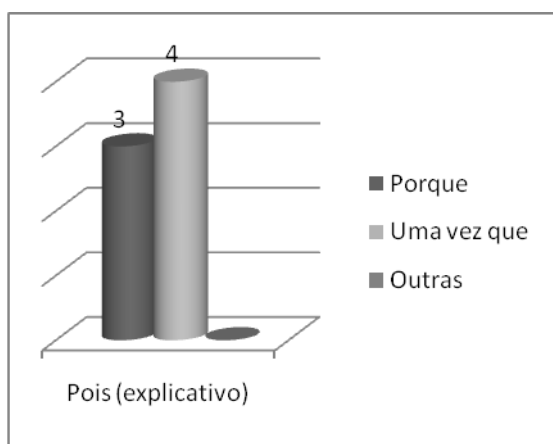


Gráfico 38 Respostas adequadas na substituição de "pois" explicativo. Turma A, Pós-teste



Gráfico 39, Respostas inadequadas na substituição de "pois" explicativo. Turma A, Pós-teste

Na substituição da conjunção *pois* com valor explicativo, na turma B, passou a contar-se catorze respostas adequadas das quais cinco tinham uma pontuação inadequada. Estes resultados são muito superiores aos do pré-teste, em que apenas houve registo de uma única resposta adequada. Assim, a conjunção *porque* foi a eleita

para o exercício de substituição. Das respostas não esperadas verificou-se o uso de *logo*, *por isso*, *então*, e *portanto*, que dão origem a frases gramaticais, mas não mantêm a interpretação da frase dada.

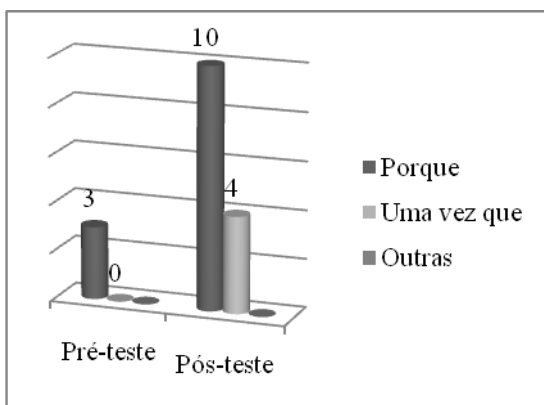


Gráfico 40, Respostas adequadas na substituição de "pois" explicativo. Turma B

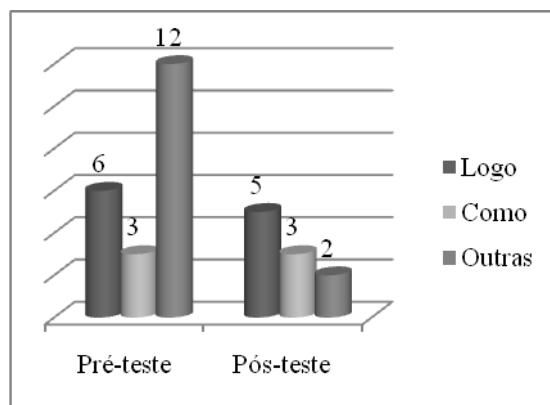


Gráfico 41, Respostas inadequadas na substituição de "pois" explicativo. Turma B

Para concluir, também se constatou uma melhoria de resultados em ambas as turmas na alínea 3.5, que pedia a substituição da conjunção subordinativa causal *porque*.

Com efeito, a turma A passou a ter vinte casos de respostas adequadas, quando contava apenas cinco no pré-teste. A conjunção foi devidamente substituída por variadas expressões de causa: *visto que* introduzindo uma oração em posição posposta (cinco casos), *pois* (cinco casos), *dado que* (quatro casos), e pontualmente por *como*, *uma vez que*, *porquanto*, *já que* (posposto), *que* e *por* ou *devido a*, introdutores de oração causal infinitiva. Das respostas inadequadas, registou-se um caso de resposta incompleta, outro em que se fez uso incorrecto de *pois* (*A Marta não comprou o vestido, pois sabendo que era muito caro*) (definidos no gráfico como "Outros") e outro caso em que se substituiu a conjunção por *contudo*.

No total foram registadas vinte respostas adequadas das quais apenas uma não apresenta uma pontuação correcta.

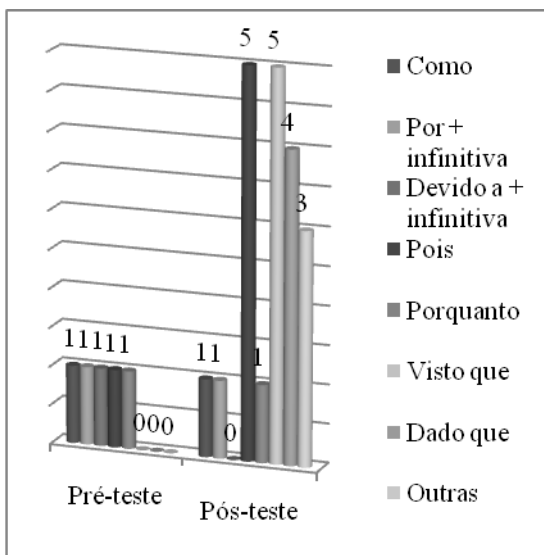


Gráfico 42, Respostas adequadas na substituição de "porque". Turma A

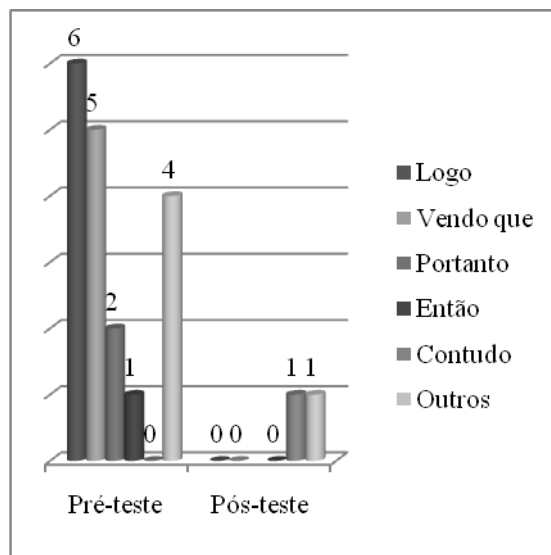


Gráfico 43, Respostas inadequadas na substituição de "porque". Turma A

Por sua vez, na turma B, as quinze respostas adequadas contadas no pré-teste aumentaram para vinte e uma, sendo cinco as que não apresentam uma pontuação adequada. Apenas três alunos deram uma resposta inadequada (duas resposta incompletas).

No conjunto das respostas adequadas, doze alunos preferiram o uso de *pois*, outros recorreram a *devido a* introdutor de oração infinitiva (três casos), *visto que* (três casos), *já que* introduzindo a oração posposta (dois casos), e, pontualmente, *como* e *dado que*.

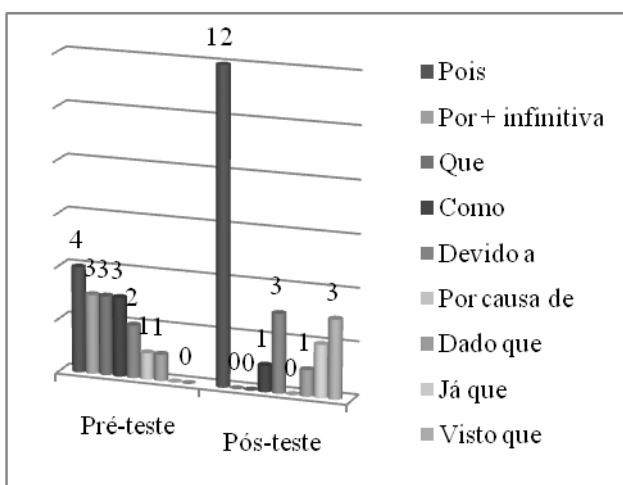


Gráfico 44, Respostas adequadas na substituição de "pois" explicativo. Turma B

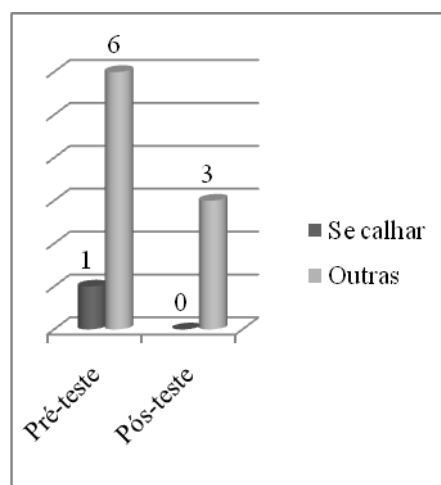


Gráfico 45, Respostas inadequadas na substituição de "pois" explicativo. Turma B

Em traços gerais, pode concluir-se que a turma A, que demonstrava menos conhecimentos que a turma B, revela um progresso mais acentuado no que respeita ao uso mais variado de conectores. No caso dos conectores conclusivos, verificou-se um aumento das respostas adequadas com pontuação adequada associada. Deste conjunto, passou a verificar-se o uso de *pois*, que não constava no pré-teste. Do conjunto das conjunções subordinativas causais, verificou-se uma diminuição no número de respostas inadequadas e um aumento de respostas adequadas com uma pontuação correcta associada. Por fim, no que respeita às conjunções coordenativas explicativas, a sua correcta interpretação registou um pequeno aumento, passando de zero para sete respostas adequadas.

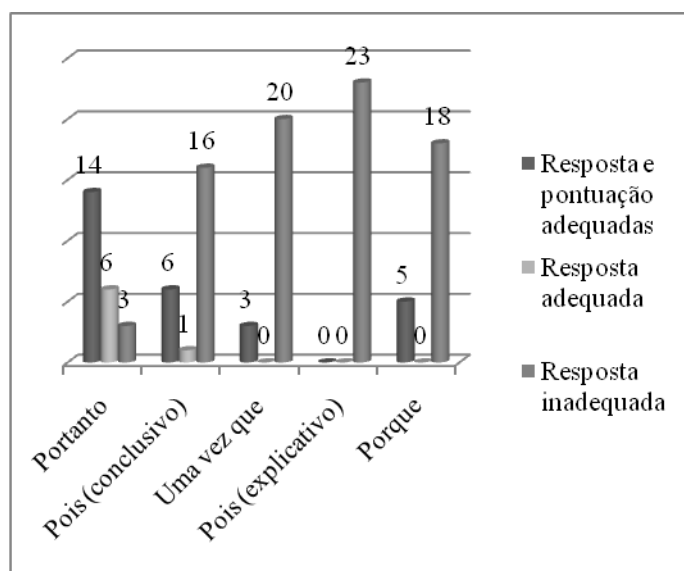


Ilustração 15 Resultados ex. 3, turma A. Pré-teste

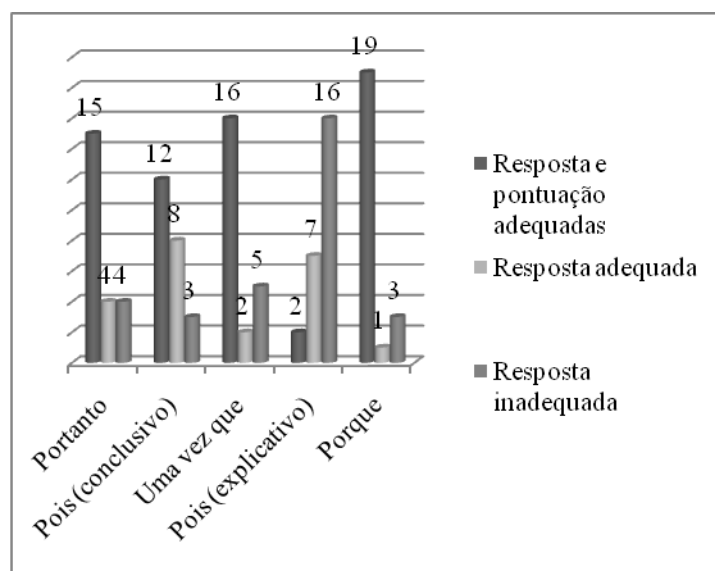


Ilustração 16 Resultado ex. 3, turma A. Pós-teste

Já na turma B, constatou-se igualmente uma melhoria na pontuação atribuída aos conectores conclusivos, nomeadamente em posição intercalada. No uso das conjunções subordinativas causais esta turma não revelou um progresso relevante, mantendo praticamente os mesmos resultados que os obtidos no pré-teste. Por fim, quanto às conjunções coordenativas explicativas, verificou-se uma maior compreensão do valor semântico deste tipo de conjunções, aumentando de quatro para catorze respostas adequadas.

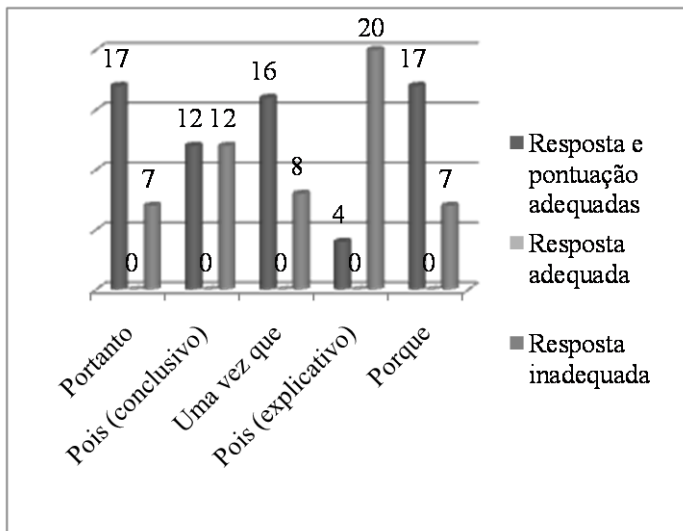


Ilustração 17 Resultados ex. 3, Turma B, Pré-teste

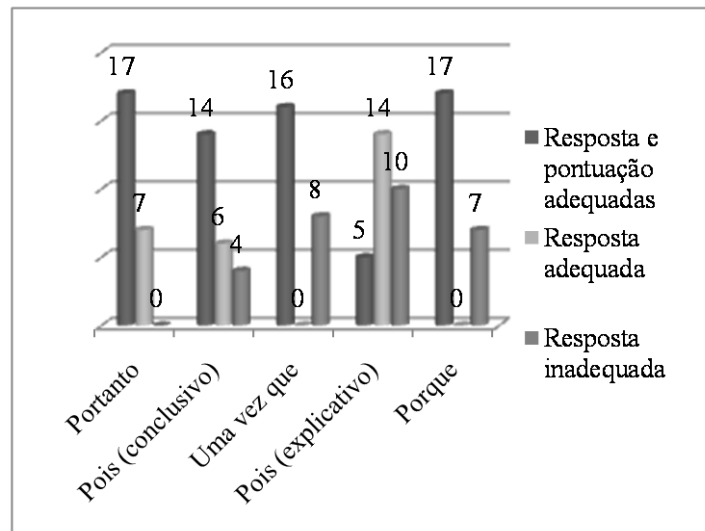


Ilustração 18 Resultados ex. 3, Turma B, Pós-teste

6.4. Exercício 4

O quarto exercício consistia na transformação de duas frases numa só através da inclusão de uma conjunção que era dada aos alunos. Como pôde constatar-se no capítulo 3, tanto na turma A como na B, a conjunção *pois* foi preferencialmente interpretada como uma conjunção subordinativa causal.

Na primeira turma, registaram-se dezanove respostas adequadas com esta interpretação. Das dezanove respostas, catorze apresentavam uma pontuação correcta. No pós-teste, este número aumentou para vinte e duas ocorrências, embora tenha diminuído o número de respostas adequadas com uma pontuação correcta para treze casos. Deduz-se que o trabalho sobre outros usos de *pois* ainda não estaria estabilizado, podendo levar a alguma confusão na pontuação de casos de *pois* causal. Continuou a não se registar qualquer outra interpretação para *pois*.

Por sua vez, a turma B manteve as dezoito respostas em que *pois* foi também tomado como conjunção subordinativa causal. A totalidade destas respostas melhorou, porém, na atribuição de uma pontuação adequada de doze para dezoito casos.

Quanto à ligação das frases com a locução conjuncional causal *visto que* (4.2), o número de respostas adequadas aumentou de sete para vinte na turma A, contando com dezanove respostas em que a pontuação também é a adequada, em vez de apenas quatro

casos (no pré-teste). Na turma B, os oito casos de resposta e pontuação adequadas passaram para catorze.

Segue-se, por último, a análise dos resultados da última alínea, que envolvia o uso de *logo* (4.3). Quanto à turma A, ao número de respostas adequadas acrescentou-se apenas mais um caso, contando-se vinte e um casos. Deste conjunto, apenas quatro, tal como no primeiro teste, mantiveram uma pontuação adequada.

Relativamente à turma B, os resultados não variam muito comparativamente com os do pré-teste, registando-se vinte e uma respostas adequadas (mais três do que no pré-teste), nas quais estão incluídas apenas seis com pontuação adequada (menos uma em relação ao pré-teste).

Como se pode observar, as melhorias de resultados são mais notórias na turma A. A turma B, por sua vez, ou mantém os mesmos resultados ou melhora muito pouco.

6.5 Exercício 5

Uma vez que este exercício se destaca dos outros por ser de eliciação de produção, mas de resposta mais aberta, e de forma a não tornar extensa a análise dos resultados deste exercício, ter-se-á apenas em consideração o número de respostas que, pelo seu conteúdo linguístico, se identificam com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Deste modo, na primeira alínea (5.1), a turma A passou de seis para sete frases em que *assim* teve a aceção de conector conclusivo. No entanto, o número de respostas com pontuação adequada diminuiu para dois, quando, no pré-teste, se contaram seis. Relativamente ao segundo conector conclusivo, *portanto* (5.2), contou-se menos um caso de interpretação correcta do mesmo (vinte e dois) e menos outro na atribuição de pontuação adequada (cinco). Do conjunto dos conectores conclusivos, resta analisar os resultados da alínea 5.4. No pós-teste, *logo* passou a ser interpretado como conector conclusivo em vinte e uma das frases criadas, enquanto no pré-teste se registaram catorze. Porém, não se verificou uma melhoria quanto à pontuação atribuída contando-se cinco em vez de seis casos de pontuação correcta.

Quanto às alíneas 5.5 e 5.6, que dizem respeito às locuções conjuncionais subordinativas causais *visto que* e *já que*, não se apontam progressos notórios, sendo praticamente equivalentes aos resultados obtidos no pré-teste. No entanto, importa

salientar que, no segundo teste, os alunos deram preferência à posição anteposta da locução subordinativa causal *visto que* (registrando dezasseis casos em vez de doze).

Por último, relativamente ao *pois* (5.3), é de salientar apenas a diminuição de casos de resposta com pontuação adequada de vinte para dezassete casos. Os restantes dados não sofreram alterações consideráveis. Pode interpretar-se estes dados, e outros que apontam para o aumento da dificuldade na pontuação de *pois*, como mostrando que, por vezes, a aprendizagem de uma matéria tem efeitos de curva em U, que se podem explicar se se perceber que, à medida que se começa a exercitar os novos conhecimentos, estes ainda não se encontram estabilizados, gerando interferências entre os novos conhecimentos e os já adquiridos. Quanto mais exercitada for essa matéria, melhor conseguirá o aluno consolidar a matéria trabalhada até então. Neste caso, devido à limitação de tempo na exercitação da matéria estudada (nomeadamente do *pois*), os alunos terão, portanto, realizado o pós-teste numa fase em que os seus conhecimentos não estariam ainda completamente estabilizados, daí a manutenção da maioria dos resultados conseguidos no pré-teste e da descida de outros. Na verdade, este poderá ser um efeito da ausência de uma fase de treino autónoma depois da aplicação da oficina gramatical e ainda prévia ao que se pretendeu ser uma forma de treino: a aplicação na escrita. Essa aplicação na escrita não é, de facto, suficientemente estruturada para estabilizar as aprendizagens e só por falta de tempo não se propuseram outros exercícios de treino.

No que respeita à evolução dos resultados da turma B nas alíneas 5.1, 5.2 e 5.4 (*assim, portanto e logo*), não se evidenciou qualquer progresso, verificando-se uma manutenção dos resultados.

No que respeita à locução *visto que* (5.5), contou-se o mesmo número de respostas com pontuação adequada (dezanove). Quanto à posição que ocupa na frase, a preferência dos alunos manteve-se também equivalente. Já o número de respostas adequadas com pontuação adequada aumentou no caso de *já que*, subindo de treze para vinte casos. A posição anteposta passou a ser a mais adoptada (trezes casos).

Finalmente, nos resultados relativos à alínea 5.3 (*pois*), todos os alunos adoptaram uma interpretação explicativa/causal para *pois*, sendo que a maioria utilizou uma pontuação adequada.

7. CONCLUSÃO

A análise dos resultados obtidos nos dois testes veio comprovar a clara melhoria dos resultados da turma A, que em todos os exercícios de funcionamento da língua revelou uma subida do número de respostas adequadas e, ao mesmo tempo, da pontuação associada aos conectores abordados ao longo da unidade didáctica. Verificou-se que os alunos aprenderam a utilizar com mais frequência e com correcção conectores que, apesar de conhecidos, não apareciam frequentemente no pré-teste, nomeadamente o uso de locuções subordinativas causais como *visto que* e *já que* e dos conectores conclusivos *assim* e *por isso*.

Não obstante, constatou-se que nem todas estas aprendizagens se revelaram na escrita do texto de opinião. No caso dos conectores conclusivos, passou, efectivamente, a verificar-se um maior uso de *por isso* e de *assim* com correcção (entre outras expressões de valor conclusivo divulgadas ao longo das aulas, nos textos modelo e não só). Já no caso das conjunções e locuções subordinativas causais, os alunos mantiveram o uso de *porque* e *pois*. As orações coordenativas explicativas não surgiram nos textos. Poderão significar estes dados que, num contexto mais isolado, como nos exercícios de funcionamento da língua, os alunos conseguem activar mais conhecimentos ao nível lexical do que na escrita de um texto, provavelmente devido ao surgimento desse léxico ao longo dos enunciados dos exercícios. Já na escrita, e na ausência de suporte lexical dado no enunciado, os educandos variam menos no uso de conectores.

Como se pôde verificar ao longo da observação dos dados dos dois testes, a turma B revelou menos progressos e mais manutenção de resultados do que a turma A. Note-se que, por ter conhecimentos substancialmente superiores aos da turma A, era previsível que os alunos da turma B não tivessem tanta margem para melhorias significativas após esta intervenção pedagógica. A evolução dos conhecimentos da turma A foi, por isso, mais notória por demonstrar mais problemas do que a outra turma antes da intervenção.

Na sequência desta experiência educativa, e como interveniente no cenário pedagógico, foi possível compreender a perspectiva do professor e as faces do ensino que se pratica hoje em Portugal. O trabalho de campo realizado permitiu um contacto directo com alguns dos factores que influenciam os resultados dos alunos e permitiu, igualmente, o reconhecimento do trabalho do professor subjacente a cada aula dada.

Experimentou-se ainda, em sala de aula, levar aos alunos metodologias que se julgaram apropriadas para a construção autónoma do conhecimento.

Em suma, esta experiência formativa possibilitou, para além de um desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício da docência num contexto de exigência, como aquele que caracteriza esta profissão na actualidade, também um desenvolvimento pessoal, pela riqueza e profusão das experiências vividas.

BIBLIOGRAFIA

AMOR, Emília (1997), *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologias*, Lisboa, Texto Editora

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

BARBEIRO, Luís Filipe & PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2007) *O Ensino da Escrita: A Dimensão textual*, PNEP, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

BECHARA, Evanildo (2002), *Moderna Gramática Portuguesa*, Rio de Janeiro, Editora Lucerna

COSTA, A (2006) “Desenvolvimento Linguístico e Literacia de Escrita”. *Actas do Encontro Internacional de Linguística Aplicada*. Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas. Universidade de Aveiro

COSTA, A (2007) “Complexidade Estrutural de Conectores Concessivos”, *Actas do XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, Colibri

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (2002) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 17ª ed., Lisboa, Ed. J. Sá da Costa

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

DUARTE, I. (1992) “Oficina Gramatical: Contextos de Uso Obrigatório do Conjuntivo”. In DELGDO-MARTINS *et alii*. *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri.

DUARTE, I. (1998) “Algumas boas razões para ensinar gramática”. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas*. Porto: Areal

DUARTE, I. (2008) *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. PNEP. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

GRABE, W. & KAPLAN, R. (1996), *Theory and Practice of writing*, Londres e Nova Iorque, Longman

GRELLET, Françoise (1992), *Reading and reading comprehension*, Cambridge, University Press

HUDSON, Richard, (2001) “Grammar Teaching and writing skills: the research evidence”, *Syntax in the Schools*, 17: 1-6, Dept of Phonetic and Linguistics, UCL.

JOLIBERT, J (1988), (coord.) *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.

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

LOBO, M. (2003), *Aspectos da sintaxe das orações subordinadas adverbiais do Português*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa.

LOPES, Helena C. (2004), *Aspectos Sintáticos, Semânticos e Pragmáticos das Construções Causais. Contributo para uma reflexão sobre o Ensino da Gramática*, Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto

MATOS, Gabriela (2003), “Estruturas de coordenação” in Mateus et al. *Gramática da Língua Portuguesa*, Caminho, Lisboa (5ª edição, revista e aumentada)

MATOS, Gabriela (2004) Coordenação frásica vs. Subordinação Adverbial. In Freitas & A. Mendes (eds), *Actas do XIX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa: APL

MATOS, Gabriela (2006) Coordination de phrases vs. subordination adverbiale – propositions causales en portugais. *Fait de langues. Revue de linguistique*. 28: 169-180.

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: APP [CD]

PENNAC, Daniel (2007), *Mágoas da escola*, Porto Editora, Cap. V, “Maximilien ou o culpado ideal”, p.191-201.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares, (2000), Lisboa, *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Lisboa, ASA

PEREIRA, Maria Luísa Álvares, (2002) *Das Palavras Aos Actos: Ensaio sobre a escrita na escola*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação

PERES, J. A., (1997) “Sobre conexões proposicionais em Português.” In A. M. Brito, F. Oliveira, I. P. Lima e R. M. Martelo (orgs), *Sentido que a vida faz. Estudos para Óscar Lopes*. Porto: Campo das letras.

PRADA, Edite (2001), *Produção de Adversativas no Português Europeu*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa

PRADA, Edite (2003) “Produção de contraste no Português Europeu”. In A. Mendes e T. Freitas (eds.) *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL

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

SAVATER, Fernando (1993), “Faz o que quiseres”, *Ética para um jovem*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Editorial Presença

SCARDAMALIA, M e C. Bereiter (1987) “Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition”. In S. Rosenberg (ed.) *Advances in Applied Psycholinguistics. V.2: Reading, Writing and Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press*

DOCUMENTOS NORMATIVOS DA DISCIPLINA

DEB (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: ME.

DGEBS (1991). *Programa de Língua Portuguesa*. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico, 3º Ciclo, Vol. II. Lisboa: ME.

DGIDC (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME

SITIOGRAFIA

Curta-metragem *Hyiab*, disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=xFAuqhIudJk>

Dicionário Terminológico para consulta em linha (disponível em: <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>)

Projecto Curricular da Escola Secundária de Linda-a-Velha (2007), disponível em <http://eslindavelha.net/>

ANEXOS

TESTE DE DIAGNÓSTICO

PLANIFICAÇÃO

PLANOS DE AULAS

OFICINA GRAMATICAL

MATERIAIS UTILIZADOS NAS AULAS

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

TESTE DE DIAGNÓSTICO



2009-2010

09 Dezembro de 2010

Nome: _____

1. Atenta nas seguintes afirmações:

Se, por um lado, o uso das tecnologias (Internet, telemóvel, por exemplo) permite estimular a autonomia e a responsabilidade dos jovens, por outro os pais vivem preocupados com o tipo de informações a que os filhos têm acesso. Muitos pais optam, assim, por limitar o acesso dos seus filhos às tecnologias.

Escreve um texto correcto e bem estruturado, adequado a um jornal escolar, com cerca de trinta linhas, em que expresses a tua opinião acerca das vantagens ou das desvantagens do uso, por adolescentes, de tecnologias, como, por exemplo, Internet, telemóvel. Apresenta pelo menos duas razões que fundamentem o teu ponto de vista.

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

11 _____

12 _____

13 _____

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 _____

2. O texto seguinte não está organizado por parágrafos. Assinala com um círculo os números das frases onde julgas que deveria existir um parágrafo.

Emprego e Plano Tecnológico

2009-11-2009

(1) A notícia sobre a classificação de Portugal em primeiro lugar do ranking de disponibilização e sofisticação dos serviços públicos online (no VIII estudo comparativo da Comissão Europeia sobre Administração Electrónica na Europa intitulado "Smarter, Faster, Better eGovernment"), divulgada este mês na V Conferência Ministerial de Administração Electrónica, constitui um assinalável reconhecimento internacional ao meritório trabalho desenvolvido, neste domínio, quer pelo Plano Tecnológico quer pelo Programa de Simplificação Administrativa (simplex). (2) Na verdade - e evidenciando uma clara evolução em matéria de Administração Electrónica - o nosso país conquista agora a pontuação mais elevada quer no indicador de "disponibilidade online dos 20 serviços básicos" quer no indicador "sofisticação online", (recorde-se que, em 2004, Portugal encontrava-se na 16.^a posição em matéria de "disponibilidade online" e na 14.^a no nível de "sofisticação online"). (3) Considerando a aposta no conhecimento, na tecnologia e na inovação como estratégica para o crescimento económico e para a modernização de Portugal, o Plano Tecnológico - criado em 2005 - tem vindo a implementar um conjunto de reformas articuladas e transversais, promovendo, para tanto, a participação dos agentes económicos e sociais nos processos de concretização e de avaliação. (4) Assim, e num momento em que o aumento do desemprego parece continuar - não obstante o crescimento económico - importa que se prossiga a aposta num contínuo investimento no conhecimento e na qualificação dos portugueses, fomentando medidas estruturais vocacionadas para elevar os níveis educativos médios da população e mobilizar os portugueses para a sociedade de informação. (5) Na verdade, só uma economia capaz de gerar conhecimento científico e tecnológico e de promover o reforço das competências científicas e tecnológicas nacionais, reconhecendo o papel das empresas na criação de emprego qualificado e nas actividades de investigação e desenvolvimento (I&D) poderá criar um novo ambiente para o investimento (nacional e estrangeiro) e para os negócios, naturalmente, também mais propício à criação de emprego.

Glória Rebelo, Jornal de Notícias, 28.11.2009 (adaptado)
[http://jn.sapo.pt/Opiniao/default.aspx?opiniao=G1%F3ria Rebelo](http://jn.sapo.pt/Opiniao/default.aspx?opiniao=G1%F3ria+Rebelo) [consultado a 30.12.2009]

2.1 Justifica a tua selecção.

3. Substitui as palavras sublinhadas por outras que conheças mantendo o mesmo sentido das frases. Não deves repetir expressões (palavras) nem utilizar as que já são apresentadas nas frases.

3.1 Os recursos naturais do nosso planeta são limitados. Devemos, portanto, cuidar melhor do meio ambiente.

3.2 Os alunos que estudaram muito para o teste de Ciências vão, pois, tirar bons resultados.

3.3 Uma vez que a sessão de cinema é gratuita, a oferta de bilhetes é limitada ao número de lugares existentes.

3.4 O Manuel tem dinheiro, pois comprou um carro novo.

3.5 A Marta não comprou o vestido, porque era muito caro.

4. Transforma cada par de frases numa só, usando as palavras que te são dadas entre parênteses.

4.3 (pois) Há muitos casos de Gripe A. As escolas de Lisboa vão fechar durante uma semana.

4.4 (visto que) A professora de Português faz muitos exercícios de escrita. O João escreve muito bem.

4.3. (logo) Os alunos da Escola de Linda-a-Velha não têm aulas. Hoje há greve de professores.

5. Constrói frases com as palavras que te são dadas.

5.1 (assim)

5.2 (portanto)

5.3 (pois)

5.4 (logo)

5.5 (visto que)

5.6 (já que)

Anexo 2 (Pós-teste: enunciado para a escrita do texto de opinião)



2009-2010

Língua Portuguesa 9º Ano

Ficha de Actividades

22 Março de 2010

Nome: _____

GRUPO III

A pena de morte, abolida em Portugal há mais de um século, está ainda vigente em muitos lugares do mundo.

Num texto entre 180 e 240 palavras, expressa a tua opinião sobre a pena de morte, sustentando-a em, pelo menos, um argumento. (30)

PLANIFICAÇÃO

(Abrir ficheiro “Planificação”)

PLANOS DE AULAS

Anexo 4 (Plano 1ª Aula)



Departamento de Línguas - Português

PLANO DE AULA

Professora: Inês Ferreira	Ano 9º Turmas A e C Bloco de 90 minutos
Data: 1/02/10	
Sumário: Leitura e análise de textos de opinião.	Material: Computador, projector, fotocópias.
Competências	Desenvolvimento da aula
Escrita	Introdução ao projecto: Estaleiro de Escrita (3') Motivação à escrita de textos de opinião (10') <ul style="list-style-type: none">• Exames nacionais de 9º ano• Escrita num fórum de discussão <i>online</i>
Leitura	Antecipação de leitura a partir do título "Faz o que quiseres" (2')
Leitura	Leitura silenciosa do texto "Faz o que quiseres" de Fernando Savater. (8')
Leitura	Comunicação, pelos alunos, das primeiras ideias sobre o texto. (5')
Leitura	Diálogo professora/alunos Análise da estrutura argumentativa do texto "Faz o que quiseres" (27') <ul style="list-style-type: none">• O que é o texto argumentativo• Ponto de vista do autor• Parágrafos• Resumo de parágrafos• Intenção do autor em cada parágrafo
Escrita	Diálogo professora/alunos Criação de tabela de verificação de textos de opinião. (15')
Escrita / Leitura	Verificação de dois exemplos de textos de opinião escritos pelos alunos (pré-teste) a partir da tabela criada. (20')

TPC:

- Ir à plataforma Moodle, visitar o fórum e deixar comentários ao vídeo e ao texto apresentados, (vídeo sobre o uso de véu islâmico nas escolas e texto "Os professores dão-nos cabos do juízo", Daniel Pennac).
- Fazer uma pesquisa ou pensar sobre o tema "A importância da aparência" e tomar notas sobre o assunto.



2009-2010

Departamento de Línguas - Português

PLANO DE AULA

Professora: Inês Ferreira Data: 8/02/10	Ano 9º Turmas A e C Bloco de 90 minutos
Sumário: Leitura e análise de textos de opinião. Reformulação de tabela de verificação. Exercício de escrita.	Material: Computador, projector, fotocópias.
Competências	Desenvolvimento da aula
Escrita / Leitura	Verificação de dois exemplos de textos de opinião escritos pelos alunos (pré-teste) a partir da tabela criada. (30') ²¹ Notas Texto 1 (Anexo 13): <ul style="list-style-type: none"> • Título (não é obrigatório) • 1º Parágrafo: <ul style="list-style-type: none"> • Começa por dar opinião (falta apresentação do problema) • Correcta marcação gráfica do 1º parágrafo • No entanto, o 2º parágrafo deveria começar em "Usamos..." e terminar em "desvantagens." • Dá exemplos de vantagens (começa por falar sobre o telemóvel e depois sobre a internet) • 2º Parágrafo: <ul style="list-style-type: none"> • Correcta marcação de parágrafo: muda de assunto. Fala de desvantagem do uso exagerado das tecnologias (isolamento) • Problema de referência: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1ª Pessoa do Plural ("Se passarmos") + "as pessoas" + 3ª Pessoa do Plural ("podem ficar") • Imprecisão de "e outra coisas" • 3º Parágrafo: <ul style="list-style-type: none"> • Corresponde à conclusão do texto Exercício de substituição da expressão "Por estas razões" <ul style="list-style-type: none"> • 4º Parágrafo:

²¹ As notas aqui apresentadas serviram de guia para o professor durante a análise dos textos em aula. Nelas encontram-se os principais problemas detectados nos textos dos alunos que deveriam ser analisados em conjunto. A organização dos parágrafos aqui presente segue a estrutura do texto original.

	<ul style="list-style-type: none"> • Não se adequa a uma conclusão. Coloca-se um novo problema que não foi tratado ao longo do texto. <p>Notas texto 2 (Anexo 13):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1º Parágrafo: <ul style="list-style-type: none"> • Falta marcação gráfica de parágrafo • Falta apresentação de problema • Imprecisão de “muitas coisas” • 2º Parágrafo: <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta vantagens e desvantagens da internet. • Problemas de pontuação. • Problemas intrafrásicos <ul style="list-style-type: none"> ○ “A vantagem da internet [é que] serve...” ou ○ [A internet tem várias vantagens como:...] • Problemas ortográficos e de pontuação: <ul style="list-style-type: none"> ○ “...outras coisas. Mas também tem a[s] sua[s] desvantagem[s]...” • Problema na exploração de desvantagens: <ul style="list-style-type: none"> ○ “encontros online” – Que tipo de encontros? ○ “compras online” – Qual é a desvantagem? O que se pode perder? • Problema de ordem dentro da frase: <ul style="list-style-type: none"> ○ “...frequentar sites pornográficos, [e muitas mais coisas.]”
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • 3º e 4º Parágrafos: <ul style="list-style-type: none"> • Pontuação <ul style="list-style-type: none"> ○ “O uso de telemóvel, na minha opinião, não tem desvantagens. Serve...” • Marcação de parágrafo incorrecta. Não devia terminar em “vídeo”. Devia continuar o parágrafo com a apresentação das vantagens do uso do telemóvel (que vem no 4º parágrafo). • 5º Parágrafo: <ul style="list-style-type: none"> • Corresponde à conclusão do texto. • Falta de marcação gráfica de parágrafo. <p>Exercício de substituição da expressão “Na minha opinião”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imprecisão: “qualquer coisa”. • Inadequação da conclusão. <ul style="list-style-type: none"> • Reformulação da tabela conforme a análise dos textos (10’)
Leitura	<p>Análise de opiniões dadas no fórum de discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visionamento da curta-metragem “Hiyab” (10 min) • Leitura de “Os profes dão-nos cabo do juízo” (5 min)
Escrita	<p>Levantamento de informação para a escrita (10 ‘)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activação de conteúdo (<i>Brainstorming</i>: registo no quadro de ideias/informações a colocar no texto)

Escrita	<ul style="list-style-type: none">• Selecção de conteúdo: sublinhar os termos mais importantes a figurar no texto. <p>Planificação do texto (15 ‘)</p> <ul style="list-style-type: none">• Definição de destinatário.• Definição de linguagem a utilizar.• Definição de objectivos.• Organização de conteúdo: Em grupos de 4, os alunos fazem o plano do texto (mapa de ideias ou esquema organizativo) integrando as palavras/ideias registadas na <i>chuva de ideias</i>.• Acompanhamento de cada grupo.• Apresentação de cada plano aos colegas. Troca de ideias e sugestões. (10 ‘.)
---------	---

Anexo 6 (Plano 3ª Aula)



Escola Secundária
Professor José Augusto Lucas

2009-2010

Departamento de Línguas - Português

PLANO DE AULA

Professora: Inês Ferreira Data: 10/02/10	Ano 9º Turmas A e C Bloco de 90 minutos
Sumário: Escrita de um texto de opinião sobre a importância da aparência na sociedade. Hetero-correcção dos textos.	Material: Computador, projector, fotocópias.
Competências	Desenvolvimento da aula
Escrita	Breve revisão sobre a estrutura do texto de opinião. (5')
Escrita	Levantamento de informação para a escrita. (10') <ul style="list-style-type: none"> • Activação de conteúdo (<i>Brainstorming</i>: registo no quadro de ideias/informações a desenvolver no texto) • Selecção de termos mais importantes a figurar no texto.
Escrita	Planificação do texto (15') <ul style="list-style-type: none"> • Definição de destinatário. • Definição de linguagem a utilizar (cuidado/formal). • Definição de objectivos. (convencer, defender uma posição, esclarecer uma ideia) • Organização de conteúdo: Em grupos de 4, os alunos fazem o plano do texto (mapa de ideias ou esquema organizativo) integrando as palavras/ideias registadas na <i>chuva de ideias</i>. • Acompanhamento de cada grupo. • Apresentação de cada plano aos colegas. Troca de ideias e sugestões. (10')
Escrita	Escrita de texto sobre o tema "A importância da aparência". (25') <ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento da escrita de cada texto
Leitura Escrita	Hetero-correcção de textos a partir de tabela de verificação. (15') Apresentação de sugestões Apresentação de alguns textos e correcções/sugestões (10')



Professora: Inês Ferreira Data: 22/02/10	Ano 9º Turmas A e C Bloco de 90 minutos
Sumário: Escrita de textos de opinião. Hetero-correcção dos textos. Orações subordinadas causais e coordenadas explicativas e conclusivas: exercícios.	Material: Computador, projector, fotocópias de tabela.
Competências	Desenvolvimento da aula
Escrita Escrita Leitura Conhecimento Explícito da Língua Conhecimento Explícito da Língua	Escrita de texto de opinião sobre “A importância da aparência” (20’) Hetero-correcção dos textos (15’) <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de fotocópia de tabela de verificação • Recolha das tabelas • Apresentação de frases escritas pelos alunos retiradas do fórum (Anexo 23) (10’) Oficina gramatical (45’) <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição das conjunções e locuções conjuncionais subordinativas causais <i>porque, visto que, já que, dado que, uma vez que</i> e <i>como</i> na frase. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>porque, visto que, já que, dado que, uma vez que</i> e <i>como</i> – introduzem a oração que indica a causa ○ As orações introduzidas por <i>porque, visto que, já que, dado que, uma vez que</i> podem ocorrer no início, em posição intercalada e final da frase. ○ As orações introduzidas por <i>como</i> apenas ocorrem no início da frase. ○ Deve existir uma vírgula entre a oração subordinada e a subordinante quando a oração subordinada surge em posição inicial. ○ A oração subordinada deve surgir entre vírgulas quando em posição intercalada. ○ Quando a oração subordinada se encontra em posição final, a vírgula não é obrigatória. • Excepção do posicionamento sintáctico das orações

	<p>introduzidas pelas conjunções subordinativas causais “que” e “pois”, que não podem ocorrer em posição inicial nem intercalada (“que” e “pois” também podem funcionar como explicativos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinção entre os valores de “porque” como conjunção subordinativa causal e como coordenativa explicativa. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Porque</i> explicativo: não apresenta uma relação directa entre causa e efeito ○ A oração introduzida pela conjunção coordenativa explicativa <i>Porque</i> apenas ocorre na posição final da frase, ○ <i>Porque</i> causal: apresenta uma relação directa entre causa e efeito ○ A oração introduzida pela conjunção coordenativa explicativa <i>Porque</i> pode ocorrer nas três posições. • Análise do comportamento dos conectores conclusivos “logo”, “portanto”, “por conseguinte”, “por isso” e “assim”, em contraste com a distribuição dos conectores observados anteriormente. <ul style="list-style-type: none"> ○ Introduzem as orações que indicam o “efeito” ○ Podem, na oração coordenada, ocorrer em posição inicial e intercalada (comportamento semelhante ao dos advérbios) ○ O conector “pois” só pode ocorrer em posição intercalada.
--	--

Anexo 8 (Plano 5ª Aula)



Escola Secundária
Professor José Augusto Lucas

2009-2010

Departamento de Línguas - Português

PLANO DE AULA

Professora: Inês Ferreira Data: 24/02/10	Ano 9º Turmas A e C Bloco de 90 minutos
Sumário: Aperfeiçoamento do texto de opinião escrito na última aula.	Material: Computador, projector, fotocópias.
Domínios (competências)	Desenvolvimento da aula
Escrita	<p>Apresentação do código de correcção e entrega dos textos escritos na aula anterior</p> <p>Correcção individual dos textos com recurso aos conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, ao professor e ao manual de Língua Portuguesa</p> <p>Reescrita do texto em função dos problemas encontrados em cada texto e da oficina gramatical</p> <ul style="list-style-type: none">• Motivação: Publicação do melhor texto na plataforma <i>Moodle</i>• Acompanhamento da escrita de cada texto

Nota: Se sobrar tempo corrigem-se/aperfeiçoam-se em conjunto alguns textos escritos pelos alunos na aula anterior.

OFICINA GRAMATICAL

Anexo 9 (Oficina gramatical)

PARTE I

1. Observa a seguinte tabela.

EFEITO	CAUSA
1. Toda a gente adorou a conferência.	a. O despertador não tocou.
2. Os banhistas não foram ao banho.	b. A bandeira estava vermelha.
3. A Joana não pôde ir de comboio.	c. Os bilhetes estavam esgotados.
4. Os Ferreira não foram ao cinema.	d. O discurso do presidente foi muito emotivo.
5. O Gonçalo faltou aos dois testes.	e. Aquela terra não tem estação ferroviária.
6. A Rita teve de ir a pé para o <i>ballet</i> .	f. A Carris fez greve.

Relaciona efeitos com causas e constrói seis frases utilizando: “porque”, “visto que”, “já que”, “dado que”, “como”, “uma vez que”.

2. Relativamente às frases que construístes, verifica se podes mover a **oração subordinada causal** para várias posições:

- **fim da frase:**

Ex.: *O João não teve aula de música, **porque** o professor teve de faltar.*

- **posição inicial:**

Ex.: ***Porque** o professor teve de faltar, o João não teve aula de música.*

- **posição intercalada (dentro da oração subordinante).**

Ex.: *O João, **porque** o professor teve de faltar, não teve aula de música.*

PARTE II

1. A partir da Tabela 1, constrói frases usando “que” e “pois”.

a. _____

b. _____

2. Verifica se as **orações introduzidas por “pois” e por “que”** têm a mesma mobilidade que encontraste no exercício 2 (Parte I), movendo a oração causal para a posição inicial, final ou para uma posição intercalada.

O que conclusis?

Observa agora as seguintes frases:

c. O João ficou de castigo, **porque** faltou às aulas.

d. O João saiu com os amigos, **porque** o carro não está cá.

3. Verifica se podes mover a **oração causal** para as seguintes posições:

- **Para a posição inicial da frase:**

- **Para a posição intercalada:**

O que conclusis?

1. Como vês, temos uma palavra que pode ter valores distintos dentro da frase. “Porque” pode ser dois tipos de conjunção:

- **Conjunção subordinativa causal**

- **Conjunção coordenativa explicativa**

2. Tendo em conta o que observaste na Parte I do exercício sobre as posições que uma oração subordinada causal pode ocupar, indica qual das conjunções “porque” em *c.* e *d.* é uma **conjunção subordinativa causal**.

PARTE III

EFEITO	CAUSA
1. Toda a gente adorou a conferência.	a. O despertador não tocou.
2. Os banhistas não foram ao banho.	b. A bandeira estava vermelha.
3. A Joana não pôde ir de comboio.	c. Os bilhetes estavam esgotados
4. Os Ferreira não foram ao cinema.	d. O discurso do presidente foi muito emotivo.
5. O Gonçalo faltou aos dois testes.	e. Aquela terra não tem estação ferroviária.
6. A Rita teve de ir a pé para o <i>ballet</i> .	f. A Carris fez greve.

1. Combina as frases das duas colunas utilizando as palavras “logo”, “portanto”, “por conseguinte”, “por isso” e “assim”.

2. As palavras que utilizaste foram associadas às causas ou aos efeitos? Compara o que acontece com as conjunções causais e explicativas.

3. Verifica se podes mover as mesmas palavras dentro da oração conclusiva_

- Na posição inicial:

Ex: Hoje tive treinos, por conseguinte estou todo suado.

- **Em posição intercalada:**

Ex: *Hoje tive treinos, estou, por conseguinte, todo suado.*

Conclusão

- As palavras “logo”, “portanto”, “por isso”, “por conseguinte” e “assim” são tradicionalmente consideradas **conjunções e locuções coordenativas conclusivas**, mas, na realidade, têm um comportamento semelhante ao dos **advérbios**.

Ex: *Está frio. Hoje o João fica na praia/ Está frio. O João, hoje, fica na praia*

5. Verifica agora se “pois” na frase seguinte tem um valor conclusivo ou uma interpretação explicativa ou causal.

e. O professor teve de faltar. O João não teve, pois, aula de música.

5.1. Finalmente, verifica a posição e a pontuação associada a este “pois” (compara a frase e. com a frase b. (Parte II).

Assim chegaste à conclusão de que...

Ao contrário das outras conjunções, a **conjunção coordenativa conclusiva “pois”** surge sempre... (em que posição?)

MATERIAIS UTILIZADOS NAS AULAS

ENUNCIADOS EXAMES NACIONAIS

TEXTOS DE OPINIÃO

2005 1ª Chamada

Diz-se que *Os Lusíadas* narram a história de uma nação que descobriu um mundo novo. Apesar de se ter chamado à conquista espacial a maior aventura do Homem, Rómulo de Carvalho (em *O Astronauta e o Homem dos Descobrimentos*) afirma que a maior aventura do Homem continua a ser a dos Descobrimentos marítimos dos séculos XV e XVI.

Redige um texto de opinião, que possa ser publicado num jornal escolar, em que, considerando as diferenças e as semelhanças entre estas duas aventuras, apresentes o teu ponto de vista sobre qual foi a mais ousada.

2006 1ª Chamada

Como sabes, a Educação constitui um direito universalmente reconhecido. No entanto, por vezes, devido a várias circunstâncias, crianças e jovens vêem-se privados desse direito fundamental.

Redige uma carta, dirigida ao Director-Geral da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), em que exponhas a situação de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que não beneficiem desse direito e em que manifestes a tua opinião sobre essa situação.

2008 1ª Chamada

Responde, de forma completa e bem estruturada, aos itens que se seguem. Usa a folha de respostas.

Nos dois primeiros parágrafos do texto (linhas 1-8), o autor dá a sua opinião sobre o significado que encontrou, num verbete de dicionário, para a palavra «sorriso».

Indica a opinião apresentada pelo autor sobre o conteúdo desse verbete do dicionário, justificando a tua resposta com uma expressão do texto.

2009 1ª Chamada

As causas ambientalistas têm muitos defensores, como é o caso do fotógrafo francês Yann Arthus-Bertrand. Actualmente, vários são os apelos a que cada indivíduo, no dia-a-dia, se responsabilize pelas consequências dos seus actos no meio ambiente.

Escreve um texto correcto e bem estruturado, adequado a um jornal escolar, com um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras, em que expresses a tua opinião acerca da responsabilidade de cada cidadão na preservação da Terra, apelando a uma alteração de comportamentos.

Anexo 11

CAPÍTULO TERCEIRO

FAZ O QUE QUISERES

(...) Fazemos a maior parte das coisas porque assim nos é mandado fazer (...), porque é costume fazê-las dessa maneira (...), porque são um meio de conseguir o que queremos (...) ou simplesmente porque nos dá a veneta ou o capricho de as fazer como fazemos, sem mais razões. Mas sucede que, em ocasiões importantes ou quando levamos verdadeiramente a sério o que temos a fazer, todas estas motivações correntes se revelam insatisfatórias: parecem-nos que *sabem a pouco*, como se costuma dizer.

(...) Quando temos de decidir entre lançar a carga ao mar para salvar a tripulação ou atirar borda fora uns poucos de tripulantes para salvar a mercadoria, (...) nem ordens nem costumes bastam e a questão também não se resolve com caprichos. O comandante nazi do campo de concentração, que é acusado de uma matança de judeus, tenta desculpar-se dizendo que «cumpru ordens», mas a mim, em todo o caso essa justificação não me convence; em certos países é costume não arrendar um andar a negros por causa da sua cor de pele ou a homossexuais por causa das suas preferências amorosas, mas por muito habitual que seja essa discriminação ela continua a não me parecer aceitável (...).

Tudo isto tem a ver com a questão da *liberdade* (...). Liberdade é poder dizer «sim» ou «não»; faço-o ou não faço, digam o que disserem os meus chefes ou os demais; isto convém-me e eu quero-o, aquilo não me convém e, portanto, não o quero. Liberdade é *decidir*, mas também, não te esqueças, *dares-te conta* do que estás a dizer. Precisamente o contrário de te *deixares levar*, como poderás compreender. E para não te deixares levar não tens outro remédio senão tentar pensar pelo menos duas vezes no que te dispões a fazer (...). Da *primeira* vez em que pensas no motivo da tua acção, a resposta à pergunta «porque faço isto?» é do tipo (...): «faço-o porque mo mandam fazer, porque é costume fazê-lo, porque me apetece. Mas se pensares uma *segunda* vez, a coisa já muda de figura. Faço isto porque mo mandaram fazer, mas... porque obedeco eu ao que me mandam? Por medo do castigo? Por esperar uma recompensa? Não estarei então como que *escravizado* por quem manda em mim? Se obedeco porque aqueles que me dão as ordens sabem mais do que eu, não será aconselhável que procure informar-me o suficiente para decidir por mim próprio? E se me mandarem fazer coisas que não me parecem *convenientes*, como quando ordenaram ao comandante nazi que eliminasse os judeus do campo de concentração? Não poderá uma coisa ser «má» - quer dizer,

não me convir – por muito que ma mandem fazer, ou «boa» e conveniente mesmo que ninguém me mande que a faça?

O mesmo se passa com os costumes. (...) Mas porque diabo tenho de fazer sempre o que é costume fazer-se (...)? Como se fosse escravo dos que me rodeiam, por muito meus amigos que sejam, ou daquilo que fiz ontem, ou anteontem, e é o meu passado! (...) Não pode por acaso um costume ser-me pouco conveniente, por muito acostumado que eu lhe esteja? E quando me interrogo pela segunda vez sobre os meus caprichos, o resultado é semelhante. Muitas vezes apetece-me coisas que a seguir se voltam contra mim, e de que logo me arrependo. (...) O capricho de atravessar sempre a rua quando os semáforos estão no vermelho poderá uma ou duas vezes ser divertido, mas chegarei a velho se continuar a fazê-lo todos os dias?

Em resumo: podem existir ordens, costumes e caprichos que são motivos adequados para agir, mas nem sempre é esse o caso. Seria um tanto idiota querer contrariar todas as ordens e todos os costumes, como igualmente todos os caprichos, porque às vezes se revelam convenientes ou agradáveis. *Mas nunca uma acção é boa só por ser uma ordem, um costume ou um capricho.* Para saber se alguma coisa é deveras conveniente ou não para mim, tenho de examinar mais a fundo o que faço, raciocinando pela minha própria cabeça. Ninguém pode ser livre em meu lugar, quer dizer: ninguém pode dispensar-me de escolher e procurar por mim próprio. (...) Não podemos evitar, para sermos homens e não carneiros (...), pensar duas vezes no que fazemos.

Se quisermos aprofundar deveras a moral, se quisermos aprender a sério como empregar bem a liberdade que temos (...), o melhor será deixarmo-nos de ordens, costumes e caprichos. O primeiro aspecto que devemos deixar claro é que a ética de um homem livre nada tem a ver com os castigos ou os prémios distribuídos por qualquer autoridade que seja – autoridade humana ou divina, para o caso tanto faz. Aquele que se limita a fugir do castigo e a procurar a recompensa que muitos dispensam, segundo normas por eles estabelecidas, não goza de condição melhor do que a de um pobre escravo.

Savater, Fernando (1993), *Ética para um jovem*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Edit. Presença.

(Texto adaptado)

Anexo 12

Turma B

Tabela de verificação de textos de opinião

No meu texto de opinião...	Sim	Não
Apresento o tema a ser discutido?		
Dou a minha opinião?		
Explico/Desenvolvo o meu ponto de vista?		
Dou exemplos?		
Resumo a ideia principal?		
Concluo o meu texto com ideias sucintas e claras?		

[Na segunda turma fizeram-se algumas alterações que se julgaram pertinentes para uma melhor compreensão da estrutura dos textos de opinião]

Turma A

Tabela de verificação de textos de opinião

No meu texto de opinião...	Sim	Não
1º Apresento o problema/tema a tratar?		
2º Dou a minha opinião?		
3º Justifico o meu ponto de vista apresentando argumentos e exemplos?		
4º Faço um resumo da ideia principal?		
5º Concluo o meu texto com ideias claras e sucintas?		

Anexo 13

Texto 1: As vantagens e desvantagens das tecnologias

A tecnologia tem muitas vantagens quando usada com responsabilidade e não em excesso. Podemos usar o telemóvel para falarmos com os pais, amigos, para mandarmos mensagens, ouvir música, etc. Usamos a internet para pesquisar, ver filmes, música e falarmos com amigos, alguns que estão muito longe através da internet. Mas também a internet e os telemóveis devem ser usados com responsabilidade. Caso contrário, tem muitas desvantagens.

Se passarmos demasiado tempo a falar ao telemóvel, a mandar mensagens, a falar com os amigos na internet ou a jogar jogos, a tecnologia pode isolar as pessoas, podem ficar dependentes e outras coisas.

Por estas razões acho que as tecnologias são muito úteis no dia-a-dia e até vantajosas mas com uso moderado e responsável.

Alguns jovens não são muito responsáveis nem moderados daí que os pais lhes possam limitar o acesso à tecnologia em geral.

Texto 2

O uso das tecnologias pelos adolescentes é uma vantagem pois permite que os jovens consigam saber mais acerca de muitas coisas.

A internet tem vantagens e desvantagens, a vantagem da internet serve para os jovens estarem em contacto uns com os outros virtualmente, possam jogar com qualquer pessoa pelo mundo entre muitas outras coisas mas também tem a sua desvantagem; os encontros marcados pela internet, as compras online e muitas mais coisas entre elas frequentarem sites pornográficos.

O uso do telemóvel na minha opinião não tem desvantagens, serve para mandar mensagens, fazer chamadas, tirar fotografias, filmar e guardar dados; musicas, fotos, clips de vídeo.

Os pais podem falar com os filhos pelo telemóvel para qualquer coisa, avisarem que vão chegar mais tarde, perguntarem onde estão os filhos e para avisarem de problemas que tenham acontecido.

Na minha opinião as novas tecnologias têm vantagens e desvantagens mas qualquer coisa tem as suas vantagens e desvantagens.

Anexo 14

[Reformulação da tabela de verificação]

Tabela de verificação de texto de opinião

No meu texto de opinião...	Sim	Não
Todas as frases estão bem estruturadas?		
Uso correctamente os conectores de discurso?		
Uso pronomes que evitam a repetição dos nomes?		
Utilizo um vocabulário variado?		
Não dou erros ortográficos?		
Faço correctamente a marcação dos parágrafos?		
Quanto à estrutura do meu texto de opinião...		
1º Apresento o problema/tema a tratar?		
2º Dou a minha opinião apresentando argumentos e exemplos?		
3º Concluo o meu texto com ideias claras e sucintas?		

Anexo 15

Maximilien (M): - Os profes dão-nos cabo do juízo!

Professora (P): - Enganas-te, o teu juízo já está comprometido. Os professores procuram remediá-lo. (...)

M: - Está comprometido, o meu juízo?

P: - Que trazes nos pés?

M: - Nos pés? Os meus N, professor! (O nome da marca)

P: - Os teus quê?

M: - Os meus N, tenho os meus N!

P: - E o que são os teus N?

M: - Como assim, o que são? São os meus N!

P: - Como objecto, é o que eu quero dizer, o que são como objecto?

M: - São os meus N! (...)

P: - Muito bem, eu vi, são os teus N, mas como objecto, o que são como objecto? (...)

M: - Ah! Sim, como objecto! Bem, são ténis!

P: - Isso mesmo. É um nome mais geral do que «ténis» para designar este género de objecto, serias capaz de dizer?

M: - Sapatos?

P: - Muito bem, ténis, sapatos, botas, sandálias, calçado, tudo o que quiserem, mas não N! N é a marca e a marca não é o objecto!

Pergunta da professora:

P: - O objecto serve para andar, a marca para que serve?

Resposta pronta do fundo da sala:

Aluna (A): - Para se armar em bom, professora!

Gargalhada geral.

P: - Pois, para parecer pretensioso. (...)

A: - A marca provoca a inveja dos colegas e as vendas aumentam.

M: - Ótimo!

P: - Achas? Pois eu acho que são muito caras, as vossas marcas, mas *valem* muito menos que vós.

Seguiu-se uma discussão aprofundada sobre as noções de custo e valor, não dos valores venais, dos outros, os famosos valores, aqueles dos quais se diz terem perdido todo o sentido...

Adaptado de Pennac, Daniel (2007), *Mágoas da escola*, Porto Editora, "Cap. V, Maximilien ou o culpado ideal", p.191-201.

Anexo 16

Tradução de “Hyiab”, <http://www.youtube.com/watch?v=xFAughludJk>

Funcionária (F1): Vá lá, rapariga! Não vês como se vestem as outras?

Fátima (F2): Mas eu sou muçulmana!

F1: E eu sou católica! O que é que tem a ver?

F2: Não gosto.

F1: Olha, o que eu quero que entendas é que esta é uma escola laica e que somos todos iguais. Não queremos diferenças entre os alunos, percebes? Sejam de onde forem, isso não importa. Aqui não discriminamos ninguém! Consegues imaginar o que seria se agora toda a gente se lembrasse de vir vestida de acordo com a sua religião? É que a nossa liberdade de culto ou de pensamento iriam directamente para o lixo. E isso não o quererás nem tu nem eu, aqui não. Ouve com atenção o que te digo, Fátima; podes usar o lenço na rua, na tua casa, mas aqui não.

F2: Mas eu tiro-o em casa.

F1: Pois aqui também. Regras são regra e não fui eu que a criei. Eu entendo que no início te custe um pouco, mas vai ser o melhor para ti e para todos, acredita. Mas os teus pais batem-te se não o usares?

F2: Eles também querem que o tire.

F1: Então, qual é o problema?

F2: Já não me imagino sem ele.

F1: Pois eu sim. E até ficarias muito mais bonita se o tirasses.

F2: Mas é que eu gosto de o usar.

F1: E parece-me muito bem, minha querida, mas só fora da escola. Por acaso viste aqui alguém assim? (Fátima abana a cabeça respondendo que não) Pois, então... Vá lá, Fátima, confia em mim. Tiras o lenço e até te esqueces logo que o usavas antes. Não queres ser a estranha da turma, pois não? Anda, rapariga!

(Fátima tira o lenço)

F1: Vês? Vá, agora entra.

(Fátima entra na sala de aula)

Professor: Olá! Rapaziada, esta é a Fátima. É nova e quero que a tratem como a qualquer outra colega da turma. Estamos entendidos?

Anexo 17

[Respostas dadas pelos alunos às questões colocadas pela professora na plataforma Moodle: 1. Quanto vale a aparência dos teus amigos para ti? Porquê? (Associada à leitura do texto “Os profes dão-nos cabo do juízo”); 2. Achas que a nova aluna tomou a melhor decisão? Porquê? (Relativo à curta-metragem “Hyiab”)]

- a. Sim, **porque** aquela turma não ligava às religiões.
- b. Não, **porque** se ela gostava de estar assim, podia estar, (...).
- c. Por um lado sim, **pois** se usasse o lenço só ia fazer com que todos a olhassem com outros olhos (...).
- d. (...) Mas também acho que ela não devia ter tirado o lenço **pois** se ela gosta não tem de ser contrariada
- e. Na minha opinião, acho que aluna não tomou a melhor decisão, **porque** como vi no filme, os alunos (...) vestiam-se como queriam (...). **Pois** em princípio também ninguém lhe ia dizer nada, e se é o que ela realmente gosta, acho que não deveria ligar às outras pessoas, **pois** o que realmente importa é ela estar bem com ela mesma (...).
- f. Eu acho que a rapariga não fez bem em tirar o lenço **porque** cada um tem o direito de usar o que quiser (...).
- g. Acho que não agiu bem **pois** cada um é livre de se vestir como quer (...).
- h. Não vale nada **porque** não me interessa o que pensam de mim eu sou como quero e não como me querem.
- i. (...) a moda serve para as pessoas se sentirem integradas no mundo em que vivemos, **pois** o bem-estar na sociedade é uma das coisas que mais nos pressionam para vivermos bem connosco, **pois** na verdade tudo o que procuramos nesta vida é vivermos bem com os outros e principalmente connosco.

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Anexo 19 (Planificação de texto, aluno 23, Turma A)

Uso da Internet. - vantagens:

- fazer pesquisas;
- jogos (divertimento);
- tirar músicas;
- tirar imagens;
- ver vídeos;
- messenger;

- desvantagens:

- sites que se pagam;
- copiar/colar;
- vícios;

Uso do telemóvel. - vantagens:

- jogos;
- mensagens;
- ouvir música;

- desvantagens:

- vício das mensagens;
- vício dos jogos;
- serem muito bons e depois serem bobos;

Uso da TV - vantagens:

- ver programas educativos;
- ouvir música;
- jogar na playstation;
- programas sobre desportos, animais;
- desvantagens:
- vícios na playstation (origina problemas nos olhos);

"A importância da aparência"

Para mim a ^{aparência} aparência é muito importante porque determina a maneira como as pessoas são vistas na sociedade. Por muito que hoje em dia se diga que "o que importa não é o exterior, mas sim o interior" a maioria das pessoas pensa o contrário. A primeira impressão de uma pessoa vem sempre da aparência. Por exemplo, alguém ~~que~~ que usa roupas mais invulgares ~~é~~ é mais discriminada quando ~~for~~ vai a uma entrevista de emprego ou quando anda na rua é sempre alvo de comentários.

→ Falta introdução. Começaste logo por desenvolver a tua opinião.

→ Falta conclusão.

"A importância da aparência"

Hoje em dia, a aparência é muito sobrevalorizada ~~na~~ na sociedade. ~~As pessoas sentem-se mal com a aparência~~ Na geral, as pessoas não se sentem confortáveis com o seu aspecto e preocupam-se demasiado ~~com a aparência~~ com a opinião dos outros. ~~As pessoas~~

Para mim, a aparência é muito importante porque determina a maneira como as pessoas são vistas na sociedade.

Por muito que hoje em dia se diga que "o que importa não é o exterior, mas sim o interior" a maioria das pessoas pensa o contrário. A primeira impressão de uma pessoa vem sempre da aparência.

Por exemplo, alguém que vista roupas mais invulgares é muitas vezes discriminada quando vai a uma entrevista de emprego, ou quando anda na rua é sempre alvo de comentários.

Logo, as pessoas não se devem julgar umas às outras pela aparência, embora cada um tenha que cuidar do seu aspecto, para ser aceite na sociedade.

Anexo 21 (Aluno nº 25, turma B: Escrita)

~~Na minha opinião a importância da aparência social é~~

"A importância da aparência"
ortografia

Na minha opinião a aparência influencia muito a integração social.

A integração social é muito importante quando se entra num novo ambiente, num ambiente desconhecido. ~~Mas~~ Por vezes essa nova adaptação não é facilitada pois a aparência, para alguns, ~~(essa sempre ajuda)~~ é muito importante. As aparências enganam porque nem tudo é o que parece, e muitas vezes muitas pessoas são "rejeitadas" só pelo seu físico sem se conhecer o seu psicológico, o que não é nada agradável porque dificilmente conseguem integrar-se num grupo.

Na minha maneira de pensar a aparência é importante mas não é algo que dê direito à exclusão, ^{postura de} é isso que a personalidade é muito mais significativa porque ajuda-nos a perceber como é que é uma pessoa. A ~~aparência~~ aparência tem que ser aceite por todos, pois ninguém é perfeita, e ~~a~~ não é por sermos diferentes que vamos ser superiores ou inferiores. É preferível uma pessoa ~~ser~~ ser sincera ^{e menos bonito} do que uma pessoa mentirosa mas muito poderosa, com um grande estatuto social.

~~As escolas podem ensinar a~~

Se começássemos a falar uns com os outros, e discutíssemos esse assunto, a ~~aparência~~ ^{comunicação verbal} aparência era uma coisa que ~~deveria~~ ^{comerçava a} ser menos importante ~~se~~ seríamos aceites uns pelos outros.

→ No final, (último parágrafo) apresentas uma nova tese (opinião) que não chega a ser desenvolvida. Este não serve, portanto, de conclusão.

Anexo 21a (Aluno nº 25, turma B: Reescrita)

"A importância da aparência"

Na minha opinião a aparência influencia muito a integração social.

A integração social é muito importante quando se entra num novo ambiente. Por vezes essa nova adaptação não é facilitada, pois a aparência, para alguns, é muito importante. As aparências enganam porque nem tudo é o que parece, e muitas vezes muitas pessoas são "rejeitadas" só pela sua aparência física sem ainda terem demonstrado a sua aparência psicológica, o que não é nada agradável porque dificilmente conseguem integrar-se num grupo.

Na minha maneira de pensar, a aparência, é importante mas é a base de nada nem dá direito a exclusão e é óbvio que a personalidade é muito mais significativa porque ajuda-nos a perceber como é que é uma pessoa. A aparência tem que ter acate por todas, pois ninguém é perfeito, e não é por termos diferentes que vamos ser superiores ou inferiores.

Acho que todas as pessoas devem ser aceites, independentemente da maneira como se vestem.

Anexo 29 (Melhor texto publicado na plataforma Moodle – Turma A)

A importância da aparência

Na adolescência a aparência é muito importante, pois é uma grande preocupação nesta fase da vida. A forma como cada adolescente se veste é um assunto de grande importância pois, na maioria das vezes, isso implica aceitação ou a não aceitação dos colegas e também implica um pouco da imagem que cada um dá de si próprio.

Ainda que a maioria diga que a aparência é uma coisa sem importância, todos sabem que não é bem assim, pois quando alguém nos chama à atenção é pelo que os nossos olhos vêem e não pelo seu coração.

Na minha opinião, na amizade e em todo o tipo de relações, a aparência não conta em absoluto porque, para mim, isso não faz de uma pessoa alguém mais ou menos especial.

Todos somos diferentes e especiais à nossa maneira, basta que confiemos em nós e nas nossas capacidades. Acho que toda a gente, antes de julgar alguém, tem de aprender a olhar também para o interior da pessoa.

A importância da aparência

A aparência e a importância da mesma é algo com que temos de lidar na nossa sociedade e desde sempre obteve um lugar na forma da caracterização de diferentes grupos sociais.

Na minha opinião, é importante que cada um se vista consoante o seu estilo e com aquilo que o faz sentir-se bem. Não devemos julgar as pessoas por aquilo que vestem, mas, de certa forma, a roupa que usamos é influenciada pela nossa personalidade e, por vezes, através da roupa conseguimos perceber os seus gostos. Assim, por exemplo, as celebridades influenciam a nossa maneira de vestir, pois, se gostarmos do estilo de alguém, vamos tentar imitá-lo. Talvez isso aconteça pela visibilidade que os famosos têm e pelo facto de nos querermos sentir populares dentro do nosso grupo de amigos. Então, achamos que se nos vestirmos iguais a eles também iremos ter a mesma maneira de ser e de estar e, por isso, seremos reconhecidos pela sociedade. Também é verdade que pelo facto de um rapaz ter cuidado com a sua aparência o julgam homossexual, mas, na realidade, a sua maneira de ser pode não estar reflectida na sua imagem. Assim, a nossa personalidade influencia a aparência, mas a aparência não influencia a nossa personalidade.

Podemos tirar as nossas conclusões olhando para a imagem de alguém, mas só podemos compreender a sua personalidade quando conhecermos essa pessoa e não enquanto a julgarmos antecipadamente pela roupa que veste.

Anexo 31 (respostas alunos fórum, Turma A)

(Ver **Anexos 31 e 32** - respostas dos alunos no fórum de discussão – no ficheiro “Quanto vale 9A” e “Quanto vale 9B”)

Anexo 32 (respostas alunos fórum, Turma B)

**CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS**

Anexo 33 (Critérios de classificação do texto argumentativo)

Parâmetro/ Cotação	Níveis de Desempenho				
	5	4	3	2	1
<p>TEMA</p> <p>E</p> <p>TIPOLOGIA</p>	<p>Cumpr integralmente a instrução quanto a:</p> <p>- Tema (escreve um texto sobre as vantagens e desvantagens das tecnologias / sobre a abolição da pena de morte em Portugal)</p> <p>E</p> <p>- Tipo de texto – texto de opinião, com elementos argumentativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta o tema e expõe uma perspectiva crítica pessoal (tese) sobre o mesmo; • Expõe pelo menos um argumento e outros dados que apoiem a ideia principal defendida; • Conclui, retomando a argumentação feita. 	<p>N</p> <p>I</p> <p>V</p> <p>E</p> <p>L</p> <p>I</p> <p>N</p> <p>T</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>M</p> <p>É</p> <p>D</p> <p>I</p> <p>O</p>	<p>Cumpr parcialmente a instrução quanto a:</p> <p>- Tema (apresenta alguns desvios temáticos)</p> <p>E</p> <p>- Tipo de texto (texto de tipo híbrido, mas predominantemente de opinião)</p>	<p>N</p> <p>I</p> <p>V</p> <p>E</p> <p>L</p> <p>I</p> <p>N</p> <p>T</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>M</p> <p>É</p> <p>D</p> <p>I</p> <p>O</p>	<p>Segue a instrução de forma insuficiente quanto a:</p> <p>- Tema: (tratando o tema de forma muito vaga ou tratando-o num plano secundário)</p> <p>E</p> <p>Tipo de texto: (híbrido, sem predomínio das características do texto de opinião)</p> <p>OU</p> <p>Cumpr apenas uma das instruções (tema ou tipo de texto)</p>
<p>COERÊNCIA</p> <p>E</p> <p>PERTINÊNCIA</p> <p>DA</p> <p>INFORMAÇÃO</p>	<p>Redige um texto que respeita plenamente o tópico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifesta de forma inequívoca, uma perspectiva pessoal sobre as vantagens ou desvantagens do uso de tecnologias pelos adolescentes; <p>Produz um discurso</p>	<p>N</p> <p>I</p> <p>V</p> <p>E</p> <p>L</p> <p>I</p> <p>N</p> <p>T</p> <p>E</p>	<p>Redige um texto que respeita parcialmente o tópico dado, com alguns desvios e com alguma ambiguidade.</p> <p>Produz um texto</p>	<p>N</p> <p>I</p> <p>V</p> <p>E</p> <p>L</p> <p>I</p> <p>N</p> <p>T</p> <p>E</p>	<p>Produz um texto que desrespeita quase totalmente o tópico dado.</p> <p>Produz um discurso</p>

	<p>coerente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com informação pertinente; • Com progressão temática evidente; • Com abertura, desenvolvimento e conclusão adequados. 	R M É D I O	globalmente coerente, com lacunas ou algumas insuficiências que não afectam a lógica do conjunto.	R M É D I O	inconsistente, com informação ambígua ou confusa.
ESTRUTURA E COESÃO	<p>Redige um texto bem estruturado e articulado.</p> <p>Segmenta as unidades de discurso usando correctamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • parágrafos; • assinalando relações entre períodos e entre parágrafos através do uso de conectores de acordo com a estrutura textual definida. <p>Domina os mecanismos de coesão textual. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa processos variados de articulação interfrásica; recorre, em particular, a conectores diversificados, de causa / explicação, de inferência, de oposição, de condição, ... • assegura a manutenção de cadeias de referência através de substituições nominais, pronominais, etc.; • garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. <p>Pontua de forma</p>	N I V E L I N T E R M É D I O	<p>Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória.</p> <p>Segmenta assistematicamente as unidades de discurso.</p> <p>Domina suficientemente os mecanismos de coesão textual. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa processos comuns de articulação interfrásica; faz um uso pouco diversificado de conectores; • assegura, com algumas discontinuidades, a manutenção de cadeias de referência; • garante, com algumas discontinuidades, a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço). <p>Pontua sem seguir</p>	N I V E L I N T E R M É D I O	<p>Redige um texto sem estruturação aparente.</p> <p>Organiza o texto de forma muito elementar ou indiscernível, com repetições e lacunas geradoras de rupturas de coesão.</p> <p>Pontua de forma</p>

	sistemática, pertinente e intencional.		sistematicamente as regras, o que não afecta a inteligibilidade do texto.		assistemática, com infracções das regras elementares.
MORFOLOGIA E SINTAXE	Manifesta segurança no uso de estruturas sintácticas variadas e complexas. Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de selecção, ...).	N I V E L I N T E R M É D I O	Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintácticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes. Apresenta incorrecções pontuais nos processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal, propriedades de selecção, ...).	N I V E L I N T E R M É D I O	Recorre a um leque limitado de estruturas sintácticas, usando predominantemente a parataxe. Apresenta muitas incorrecções nos processos de conexão intrafrásica, concordância, flexão verbal, propriedades de selecção, ...), o que afecta a inteligibilidade do texto.
REPERTÓRIO VOCABULAR	Utiliza vocabulário variado e adequado. Procede a uma selecção intencional de vocabulário para expressar cambiantes de sentido.	N I V E L I N T E R	Utiliza vocabulário adequado ao tema, mas comum, (com algumas confusões pontuais). Recorre a um vocabulário elementar para expressar cambiantes de sentido.	N I V E L I N T E R	Utiliza vocabulário restrito e redundante, recorrendo sistematicamente a lugares-comuns (com prejuízo da comunicação).
ORTOGRAFIA	Não dá erros ortográficos incluindo erros de acentuação, translineação de palavras e o uso indevido de minúscula ou de maiúscula.	M É D I O	Dá três ou quatro erros em cerca de cem palavras.	M É D I O	Dá de oito a dez erros ortográficos em cerca de cem palavras.



PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁCTICA

DOCENTE: Prof. Inês Ferreira

TEMPO: 5 blocos de 90 minutos

DOMÍNIOS: Escrita; Leitura; Funcionamento da Língua

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS VISADAS:

- **Do modo escrito:** Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção do seu uso multifuncional.
- **Do conhecimento explícito:** Desenvolver a consciência linguística, tendo em vista objectos instrumentais e atitudinais, e desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do Português padrão.

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA OPERATIVA		AVALIAÇÃO
		PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO / ACTIVIDADES	MATERIAIS/ RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Compreende a importância da aprendizagem da escrita de textos argumentativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto de opinião - Importância da sua aprendizagem e funcionalidade 	<p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualização do projecto de Estaleiro de Escrita • Motivação para a aprendizagem da escrita de textos de opinião: <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de enunciados retirados de exames nacionais de 9º ano; - Exame intermédio de Língua Portuguesa - Criação e participação num fórum de discussão online. • Apresentação do tema "A importância da 	<ul style="list-style-type: none"> • Projector • Quadro giz • Tela • Computador 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa: <ul style="list-style-type: none"> • Participação: <ul style="list-style-type: none"> - Espontânea; - Solicitada. • Assiduidade. • Pontualidade.

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁCTICA

<ul style="list-style-type: none"> • Exprime e fundamenta opiniões. • Descobre características do texto argumentativo tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> - A situação de comunicação; - Relação entre o autor e o destinatário; - Objectivos da comunicação; • Compreende a importância da coerência de um texto • Compreende a importância da coesão de um texto 	<p>LEITURA/FUNCIÓNAMENTO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características do texto de opinião; <ul style="list-style-type: none"> - Noção de parágrafo; - Noção de argumento; - Estrutura textual: problema, tese, argumentos, conclusão. - Intencionalidade comunicativa; - Adequação comunicativa; - Distinção entre facto e opinião; - Organização da informação. 	<p>aparência”</p> <p>LEITURA/FUNCIÓNAMENTO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antecipação de leitura a partir do título do texto “Faz o que quiseres” de Fernando Savater. • Leitura silenciosa do texto “Faz o que quiseres” • Comunicação das primeiras ideias sobre o texto. • Interação oral entre professora e alunos: análise do texto, com o apoio de projecção deste em tela. <ul style="list-style-type: none"> • O que é o texto argumentativo; • Ponto de vista do autor; • Parágrafos; • Resumo de parágrafos; • Intenção do autor em cada parágrafo. • Criação de tabela de verificação de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciados de exames nacionais em formato <i>Word</i>. • Título “Faz o que quiseres” em formato <i>Word</i> projectado em tela. • Texto “Faz o que quiseres” em formato <i>Word</i> projectado em tela. • Quadro e giz • Fórum de discussão “A importância da aparência” criado na plataforma <i>Moodle</i> da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento. • Trabalhos de casa. • Textos produzidos em aula
---	--	--	--	---

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁCTICA

<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece a importância da preparação para a escrita <ul style="list-style-type: none"> - Analisa diferentes fontes de discurso argumentativo (vídeo, texto, etc.) - Pesquisa e reflecte sobre um tema • Desenvolve o sentido crítico: <ul style="list-style-type: none"> - Distinguindo factos de opinião; - Formulando uma opinião sobre temas do seu quotidiano (entre outros) 		<p>de opinião, partindo da análise do texto modelo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • TPC: pesquisa sobre o tema “A importância da aparência” participando no fórum de discussão disponível na Plataforma <i>Moodle</i> da escola (TPC): <ul style="list-style-type: none"> - Visionamento da curta-metragem “Hiyab”; - Leitura do texto “Os profes dão-nos cabo do juízo”; - Escrita de comentários sobre os mesmos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Internet • Filme “Hiyab” • Texto “Os profes dão-nos cabo do juízo” 	
<ul style="list-style-type: none"> • Aplica os seus conhecimentos na detecção e resolução de problemas num texto argumentativo tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> - A situação de comunicação; - Relação entre o autor e o destinatário; - Objectivos de comunicação; • Detecta e resolve problemas de coerência de um texto argumentativo 	<p>Noção das características do texto de opinião;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumento; - Estrutura textual: problema, tese, argumentos, conclusão. - Intencionalidade comunicativa; - Adequação comunicativa; - Distinção entre facto e opinião; - Organização da informação e uso de parágrafo 	<p>LEITURA/ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise de dois textos (escritos pelos alunos) com problemas ao nível da micro e da macroestrutura textual: <ul style="list-style-type: none"> - Divisão correcta do texto em parágrafos; - Marcação gráfica de parágrafos; - Organização de ideias; - Coerência; - Coesão; - Pontuação; - Estrutura frásica; - Uso de pronomes, hipónimos e hiperónimos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dois textos escritos por alunos de 9º ano em formato <i>Word</i>. • Conjunto de opiniões em formato <i>Word</i>. 	

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁCTICA

<ul style="list-style-type: none"> • Detecta e resolve problemas de coesão de um texto argumentativo • Comunica autonomamente as suas ideias e conhecimentos e respeita as intervenções alheias. • Recolhe e organiza informação a fim de criar uma visão pessoal sobre um determinado tema. • Selecciona informação pertinente a incluir no seu trabalho. 	<p>- Estratégias de organização de informação para a escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reformulação da tabela de verificação de acordo com a análise dos textos. <p>ESCRITA (LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÃO)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visionamento/leitura de guião da curta-metragem “Hiyab” • Leitura do texto “Os profes dão-nos cabo do juízo” • Análise de opiniões dadas no fórum de discussão. • Levantamento de informação para a escrita <ul style="list-style-type: none"> - Activação de conteúdo: registo de ideias/informações pertinentes relacionadas com o tema “A importância da aparência”; - Selecção de conteúdo a figurar na escrita do texto de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro e giz • Tabela de verificação de textos de opinião em formato <i>Word</i>. • Filme “Hiyab” • Texto “Os profes dão-nos cabo do juízo” 	

<p>Desenvolve estratégias de planificação do texto argumentativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constrói um texto argumentativo respeitando a planificação inicial. • Reconhece o papel da pontuação na organização textual e resolve eventuais problemas de sintaxe. • Utiliza pronomes de modo a evitar repetições • Reconhece a função das conjunções na coesão textual • Compreende a importância da coerência de um texto • Compreende a importância da coesão 	<p>ESCRITA Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificação do texto: <ul style="list-style-type: none"> - exploração do tema; - intencionalidade comunicativa; - organização das ideias. <ul style="list-style-type: none"> • Construção do texto <ul style="list-style-type: none"> - encadeamento das partes do texto; - construção do parágrafo e da frase; - pontuação; - vocabulário; - ortografia. • Apresentação do texto <ul style="list-style-type: none"> - organização gráfica; - grafia. 	<p>ESCRITA (PLANIFICAÇÃO)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificação do texto de opinião sobre “A importância da aparência” <ul style="list-style-type: none"> - Destinatário; - Linguagem a utilizar; - Objectivos; - Organização do plano de escrita em grupos de 4 alunos; • Apresentação do plano de escrita de cada grupo. • Troca de ideias e sugestões para a escrita do texto. <p>ESCRITA (TEXTUALIZAÇÃO E REVISÃO)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrita de texto de opinião sobre o tema “A importância da aparência”. <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento da escrita de cada texto • Distribuição de fotocópia da tabela de verificação. • Hetero-correcção dos textos a partir da tabela de verificação de textos de opinião. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocópia da tabela de verificação de textos de opinião 	
---	--	---	---	--

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁCTICA

<p>de um texto</p>				
<ul style="list-style-type: none"> • Distingue coordenação e subordinação. • Reconhece a função das conjunções na coesão textual. • Reconhece o papel da pontuação na organização textual. • Reconhece usos de pontuação associados a diferentes conectores. 	<p>ESCRITA/FUNIONAMENTO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjunções subordinativas causais (porque, visto que, já que, dado que, como, uma vez que, pois) • Conjunções coordenativas explicativas (pois, que, porque) • Conjunções coordenativas conclusivas (logo, portanto, por conseguinte, por isso, assim, pois) 	<p>FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em conjunto com a professora, realização de Oficina Gramatical sobre estruturas sintácticas essenciais para a escrita de um texto de opinião: <ul style="list-style-type: none"> - Orações subordinadas causais; - Orações coordenadas explicativas; - Orações coordenadas conclusivas. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Exprime e fundamenta opiniões. • Reconhece as características do texto argumentativo tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> - A situação de comunicação; - Relação entre o autor e o destinatário; - Objectivos de comunicação; • Reconhece o papel da pontuação na 	<p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoamento de texto: <ul style="list-style-type: none"> -exploração do tema; - intencionalidade comunicativa; - encadeamento das partes do texto; - construção do parágrafo e da frase; - pontuação; - vocabulário; 	<p>ESCRITA (REVISÃO DE TEXTO)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reescrita do texto de opinião sobre “A importância da aparência” tendo em conta: <ul style="list-style-type: none"> - os conhecimentos sobre o texto de opinião adquiridos até então - as estruturas sintácticas estudadas. • Divulgação dos melhores textos na página electrónica da disciplina (plataforma Moodle). 		

Anexo 3

Departamento de Línguas – Português



PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DIDÁCTICA

<p>organização textual.</p> <ul style="list-style-type: none">• Distingue coordenação e subordinação.• Utiliza pronomes de modo a evitar repetições• Reconhece a função das conjunções na coesão textual	<p>- ortografia; - organização gráfica e grafia.</p>			
--	--	--	--	--

Quanto vale a aparência dos teus amigos para ti? Porquê? (TurmaA)



Re: "Os profes dão-nos cabo do juízo"

por João Pedro Pinto - Segunda, 8 Fevereiro 2010, 20:01

os meus amigos têm de ser sinceros e bons amigos acima de tudo, a aparência não conta muito

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: "Os profes dão-nos cabo do juízo"

por Ana Rita Amaral - Segunda, 8 Fevereiro 2010, 22:41

Simplemente não vale. Há coisas mais importantes que não são visíveis ao olhos mas sim sentidas por nós como o lado sentimental de cada um e aquilo que na realidade são é o mais importante nos meus amigos. Não importa o quanto bonitos ou feios são exteriormente, isso não afecta nada o que são interiormente, e o facto de não afectar faz com que não conte.

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: "Os profes dão-nos cabo do juízo"

por João Gomes - Terça, 9 Fevereiro 2010, 19:20

nada, os meus amigos têm de ser bons amigos, a aparência deles não conta para nada

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: "Os profes dão-nos cabo do juízo"

por Mariana Silva - Terça, 9 Fevereiro 2010, 22:10

A aparência dos meus amigos para mim não vale de nada.

Pois não importa se os amigos com quem eu ando, falo ou me dou são bonitos ou feios, se usam roupas com estilo ou não.

Para mim ser amigo implica ser aceiteado e também aceitar uma pessoa tal e qual como ela é, não temos de lhe dizer nada nem de fazer nenhum comentário sobre a sua aparência.

As pessoas não são avaliadas pela aparência, mas sim pela sua maneira de ser, agir e pensar. Com isto quero dizer que o mais importante numa pessoa é o seu interior.

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: "Os profes dão-nos cabo do juízo"

por Marta Silva - Terça, 9 Fevereiro 2010, 22:31

Para mim a aparência dos amigos não importa, pois penso que não interessa a maneira como se vestem, o seu estatuto social entre outras coisas.

Pois acho que não são essas coisas que realmente importam ou se são bonitos ou feios, mas sim como são interiormente, a maneira como se comportam e como são para com as outras pessoas.

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)



Re: "Os profes dão-nos cabo do juízo"

por João Marques - Terça, 9 Fevereiro 2010, 23:08

Não vale nada porque não me interessa o que pensam de mim eu sou como quero e não como me querem

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Responder](#)

Quanto vale a aparência dos teus amigos para ti? Porquê? (Turma B)

Re: "Os profes dão-nos cabo do juízo"

por [Carolina Costa](#) - Terça, 9 Fevereiro 2010, 17:15

Para mim a aparência dos meus amigos não vale nada, porque as amizades não se escolhem pela maneira de vestir, o que importa é a personalidade.

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: "Os profes dão-nos cabo do juízo"

por [Inês Delgado](#) - Terça, 9 Fevereiro 2010, 22:00

Para mim a importância dos meus amigos não tem qualquer importância, o que interessa é a sua personalidade e não o que levam vestido. A roupa é apenas um acessório à sua personalidade, fazendo até por vezes parte dela. Cada um tem o seu estilo, a roupa com que se identifica e gosta, não julgo ou deixo de me dar com alguém por isso

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: "Os profes dão-nos cabo do juízo"

por [patricia herdeiro](#) - Terça, 9 Fevereiro 2010, 22:34

Para mim a aparência dos meus amigos não tem importância. Não vou deixar de ser amiga de alguém por este ou aquele vestir-se menos bem. Claro que gosto de ver os meus amigos bem vestidos, mas se ele gostarem de se vestir assim, é com eles, de qualquer forma cada um tem o seu estilo.

Outro aspecto é a aparência física, ser-se gordo ou magro, cabeludo ou careca, borbulhento ou não, o que interessa é a pessoa por dentro e desde que os meus amigos se sintam bem consigo mesmo, por mim está tudo bem. Claro que se for o caso de não se sentirem bem dou o meu apoio, por exemplo se quiserem fazer uma dieta mais saudável, aviso-os para não comerem "porcarias".

Apesar de muitas pessoas dizerem que não, muitas vezes gozam com aquele ou aquela pelo seu aspecto físico ou maneira de vestir. Eu própria às vezes comento quando alguém veste algo mais extravagante ou menos apropriado, mas isso a maior parte da gente faz, e não julgo as pessoas pela aparência, nem falo mal pelo seu aspecto. Aliás a sociedade de hoje em dia leva demasiado a sério a moda e como muita gente segue a moda, vestem-se todos de igual. Eu sou de acordo que as pessoas devem ter o seu próprio estilo e não seguir a moda à risca.

Concluindo: cada pessoa é diferente e deve ser aceiteada por aquilo que é por dentro, e não por fora e não deve ter vergonha de ter o seu próprio estilo.

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)



Re: "Os profes dão-nos cabo do juízo"

por [João Garrido](#) - Quarta, 10 Fevereiro 2010, 00:39

Eu acho que há coisas muito mais importantes do que a aparência, não digo que não tem importancia, pois tem, simplesmente não define o modo como eu me socializo com o mundo. Mas na realidade a sociedade em geral, tem outra opinião, eu interpreto da seguinte forma, a moda serve para as pessoas se sentirem integradas no mundo em que vivemos, pois o bem estar na sociedade é uma das coisas mais pressionantes para se viver bem consigo mesmo, pois na verdade tudo o que procuramos nesta vida e vivermos bem com os outros e principalmente connosco.

[Mostrar mensagem ascendente](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

09 Dezembro de 2009

Nome:

1. Atenta nas seguintes afirmações:

Se, por um lado, o uso das tecnologias (Internet, telemóvel, por exemplo) permite estimular a autonomia e a responsabilidade dos jovens, por outro os pais vivem preocupados com o tipo de informações a que os filhos têm acesso. Muitos pais optam, assim, por limitar o acesso dos seus filhos às tecnologias.

Escreve um texto correcto e bem estruturado, adequado a um jornal escolar, com cerca de trinta linhas, em que expresses a tua opinião acerca das vantagens ou das desvantagens do uso, por adolescentes, de tecnologias, como, por exemplo, Internet, telemóvel. Apresenta pelo menos duas razões que fundamentem o teu ponto de vista.

1 O uso das tecnologias para os adolescentes
2 sempre é bom, porque podem tudo ou
3 quase tudo o que esta tecnologia
4 nos fornece. MAS os pais claro que
5 têm a sua certa preocupação, por causa
6 dos abusos sexuais de que ouvem fa-
7 lar na televisão.

8 As vantagens são, poderem ter mais
9 acessibilidade e conhecimento de
10 outras ^{coisas} que se passam no mundo in-
11 teiro, falar com familiares de
12 zonas distantes, utilizar também
13 para o emprego etc...

15 As desvantagens da tecnologia
16 são, maior parte das pessoas ficam
17 viciadas e desligam-se um bocadinho
18 da realidade, dos seus familiares
19 e dos seus amigos e esquecem-

20 se que tere uma vida para além da
21 tecnologia.

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

09 Dezembro de 2009

Nome:

1. Atenta nas seguintes afirmações:

Se, por um lado, o uso das tecnologias (Internet, telemóvel, por exemplo) permite estimular a autonomia e a responsabilidade dos jovens, por outro os pais vivem preocupados com o tipo de informações a que os filhos têm acesso. Muitos pais optam, assim, por limitar o acesso dos seus filhos às tecnologias.

Escreve um texto correcto e bem estruturado, adequado a um jornal escolar, com cerca de trinta linhas, em que expresses a tua opinião acerca das vantagens ou das desvantagens do uso, por adolescentes, de tecnologias, como, por exemplo, Internet, telemóvel. Apresenta pelo menos duas razões que fundamentem o teu ponto de vista.

1 Hoje em dia os adolescentes usam o
2 telemóvel e a internet para tudo, desde
3 fazer trabalhos de casa e pesquisa.
4 Os pais, vivem preocupados com
5 o tipo de informações a que os filhos
6 têm acesso. A internet tem vantagens
7 e desvantagens. A vantagem da
8 internet é fornecer toda a informação
9 necessária.

10 As desvantagem é que hoje em dia
11 tudo se consegue obter, ~~isto~~ nada é
12 segura, nunca se fala com pessoas
13 estranhas pois essa pessoa vai
14 conseguir toda a informação necessária.
15 À sites que adolescentes pesquisam que
16 não são apropriados à idade deles.
17 Por isso os pais que optam por limitar
18 o acesso dos seus filhos às tecnologias.



20 No caso do telemóvel é o meio muito
21 utilizado pelos adolescentes, pois dá
22 para comunicar, tirar fotografias,
23 e até mesmo servir de telemóvel.
24 As desvantagens é se por acaso
25 tivermos muitas fotografias no telemóvel
26 no caso de o perder e alguém o
27 apanhar, essa pessoa pode utilizar
28 as fotografias para pôr na internet.
29 Alguns meios como o telemóvel e
30 a internet nem sempre são meios
31 preciosos.

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

09 Dezembro de 2009

Nome: _

1. Atenta nas seguintes afirmações:

Se, por um lado, o uso das tecnologias (Internet, telemóvel, por exemplo) permite estimular a autonomia e a responsabilidade dos jovens, por outro os pais vivem preocupados com o tipo de informações a que os filhos têm acesso. Muitos pais optam, assim, por limitar o acesso dos seus filhos às tecnologias.

Escreve um texto correcto e bem estruturado, adequado a um jornal escolar, com cerca de trinta linhas, em que expresses a tua opinião acerca das vantagens ou das desvantagens do uso, por adolescentes, de tecnologias, como, por exemplo, Internet, telemóvel. Apresenta pelo menos duas razões que fundamentem o teu ponto de vista.

1 É verdade que os pais nunca sabem o que
2 os filhos fazem na internet, a não ser
3 que tentam a cuidado de in ven e bloquear
4 os "sites" que acham não ser apropriados para
5 os filhos.

6 Por um lado acho bem que os pais a
7 façam. Nunca se sabe o que é que os
8 filhos podem estar a fazer e a ~~ver~~ ver na
9 internet.

10 Por outro, não concordo porque os filhos
11 podem não fazer nada de mal e os pais
12 estão a invadir a sua privacidade.

13 Os adolescentes usam a internet e o
15 telemóvel para muita coisa.

16 Aqui estão algumas das vantagens: ~~que~~
17 os filhos podem conhecer pessoas de todo
18 o mundo, trocar ideias, jogar jogos, ouvir
19 música, é mais fácil fazer pesquisas para

09 Dezembro de 2009

Nome: _____

1. Atenta nas seguintes afirmações:

Se, por um lado, o uso das tecnologias (Internet, telemóvel, por exemplo) permite estimular a autonomia e a responsabilidade dos jovens, por outro os pais vivem preocupados com o tipo de informações a que os filhos têm acesso. Muitos pais optam, assim, por limitar o acesso dos seus filhos às tecnologias.

Escreve um texto correcto e bem estruturado, adequado a um jornal escolar, com cerca de trinta linhas, em que expresses a tua opinião acerca das vantagens ou das desvantagens do uso, por adolescentes, de tecnologias, como, por exemplo, Internet, telemóvel. Apresenta pelo menos duas razões que fundamentem o teu ponto de vista.

1 Novas Tecnologias
2 _____
3 Nos últimos anos, tem havido um grande progresso
4 na área das tecnologias, a invenção da internet,
5 do telefone e telemóvel, televisão entre muitos outros.
6 Na minha opinião as Novas tecnologias trouxeram-me
7 mais vantagens do que desvantagens, eu uso
8 frequentemente o telemóvel e uso diariamente
9 o computador, pode-se dizer que sou um fã das
10 tecnologias. É verdade que passo menos tempo
11 com a minha família, ou a estudar, mas
12 para mim é tempo bem gasto.
13 Em relação aos pais limitarem o acesso
14 à internet, não é o meu caso mas acho que
15 é uma boa medida. Se os seus filhos
16 estiverem "viciados" em qualquer tipo de
17 tecnologia que interfira, por exemplo, com
18 os estudos, e que aconteça muito frequentemente



Escola Secundária
Linda-a-Velha

2009-2010

20 entre os jovens.

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

09 Dezembro de 2009

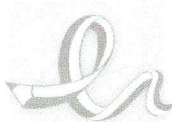
Nome:

1. Atenta nas seguintes afirmações:

Se, por um lado, o uso das tecnologias (Internet, telemóvel, por exemplo) permite estimular a autonomia e a responsabilidade dos jovens, por outro os pais vivem preocupados com o tipo de informações a que os filhos têm acesso. Muitos pais optam, assim, por limitar o acesso dos seus filhos às tecnologias.

Escreve um texto correcto e bem estruturado, adequado a um jornal escolar, com cerca de trinta linhas, em que expresses a tua opinião acerca das vantagens ou das desvantagens do uso, por adolescentes, de tecnologias, como, por exemplo, Internet, telemóvel. Apresenta pelo menos duas razões que fundamentem o teu ponto de vista.

1 Na minha opinião, o uso de tecnologias
2 Como a internet, permite-nos navegar sem
3 limites, permite-nos conhecer novas pessoas,
4 e fazer pesquisas em segundos, que se não
5 houvesse internet íria-mos a uma biblioteca
6 e demoraria-mos uma tarde inteira para
7 pesquisar algo, neste ponto de vista a internet
8 é uma vantagem. A internet permite-nos aceder
9 a coisas muito mais facilmente, em contrapartida,
10 a internet disponibiliza informação a mais que
11 alguns ~~del~~ jovens não têm idade para saber.
12 No caso do telemóvel, é indispensável a
13 um adolescente, porque a toda a hora temos
14 as nossas "emergências". Sempre que precisamos
15 de falar com alguém, basta com uns "cliques" e
16 passa-mos a comunicar sem problemas, o aspecto
17 negativo mais óbvia das pelas pessoas é o
18 uso de telemóveis em locais inadequados, como



20 Como por exemplo, nas salas de aula.
21 Outro aspecto que preocupa os professores
22 principalmente, em relação ao uso de tecnologias
23 na sala de aula, são os mp3, mp4, ipod's,
24 ect, porque muitos alunos distraem-se a
25 ouvir música,...

26 Não acho que a tecnologia tenha mais
27 desvantagens do que vantagens!

28 A tecnologia é excelente, para os adolescen-
29 tes, permite-nos estar sempre em contacto
30 uns com os outros.

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

09 Dezembro de 2009

Nome:

1. Atenta nas seguintes afirmações:

Se, por um lado, o uso das tecnologias (Internet, telemóvel, por exemplo) permite estimular a autonomia e a responsabilidade dos jovens, por outro os pais vivem preocupados com o tipo de informações a que os filhos têm acesso. Muitos pais optam, assim, por limitar o acesso dos seus filhos às tecnologias.

Escreve um texto correcto e bem estruturado, adequado a um jornal escolar, com cerca de trinta linhas, em que expresses a tua opinião acerca das vantagens ou das desvantagens do uso, por adolescentes, de tecnologias, como, por exemplo, Internet, telemóvel. Apresenta pelo menos duas razões que fundamentem o teu ponto de vista.

1. O uso das tecnologias
2. O uso das tecnologias em excesso pode representar
3. Uma ameaça a vários níveis. O uso do telemóvel
4. pode constituir um ^{isolamento} isolamento em relação
5. aos nossos amigos que nos rodeiam, enquanto
6. os amigos que nos rodeiam estão a falar com os
7. Se nós tivermos a ~~de~~ mandar sms's a
8. outro amigo, embora pareça inofensivo, constitui
9. um elemento para uma relação negativa. ^{requer}
10. Ouvir música, em casa, ou na escola, também
11. é uma forma de nos isolarmos das outras
12. pessoas. [§] A internet é, sem dúvida, um
13. meio positivo ^{e fácil} que permite desenvolver a
15. autonomia e responsabilidade dos jovens. Contudo,
16. a internet tem como aspecto negativo
17. a falta de segurança. A internet também pode
18. ser um meio negativo para o crescimento das
19. jovens, ~~o~~ pais ~~de~~ contém todo o tipo de informações.

20 "Muitos pais optam, assim, por limitar o acesso
21 dos seus filhos às tecnologias. Na minha opinião,
22 os pais não deviam limitar ^{das tecnologias} o acesso dos
23 seus filhos, ^{as tecnologias} mas ~~tentando controlar os sites~~
24 alertar os seus filhos para as diversas engenhocas
25 que podem ~~encontrar~~ encontrar na internet, tentando
26 controlar os sites que os filhos vêem.

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

09 Dezembro de 2009

Nome: .

1. Atenta nas seguintes afirmações:

Se, por um lado, o uso das tecnologias (Internet, telemóvel, por exemplo) permite estimular a autonomia e a responsabilidade dos jovens, por outro os pais vivem preocupados com o tipo de informações a que os filhos têm acesso. Muitos pais optam, assim, por limitar o acesso dos seus filhos às tecnologias.

Escreve um texto correcto e bem estruturado, adequado a um jornal escolar, com cerca de trinta linhas, em que expresses a tua opinião acerca das vantagens ou das desvantagens do uso, por adolescentes, de tecnologias, como, por exemplo, Internet, telemóvel. Apresenta pelo menos duas razões que fundamentem o teu ponto de vista.

1 As novas tecnologias estão a dar muito
2 que falar, pessoas de todas as idades
3 utilizam telemóveis e internet como um
4 meio de comunicação necessário no seu
5 dia-a-dia, algumas dessas pessoas pensam
6 que isso os prejudica e outras acham que
7 é apenas um avanço na (tecnologia) tecnologia.
8 Quem terá razão?
9 Na minha opinião nenhuma dessas
10 pessoas está completamente correcta, pois
11 o (telemóvel) telemóvel e a internet são
12 instrumentos necessários para todos, estes
13 aparelhos facilitam a comunicação e por
14 vezes até são fundamentais para certo tipo
15 de trabalho, com tudo se podem utilizar
16 excessivamente tornando-se num vício sem
17 qualquer (utilidade) fundamento, como os
18 jogos de computador e outras coisas,



20 podemos dizer que nos está a prejudicar,
21 e isso pode ter consequências mais
22 graves como prender as pessoas as computa-
23 dor, tornando isso o modo de vida, isso
24 já privar da família e amigos e de
25 todo o mundo exterior, levando por vezes
26 pessoas a cometer actos inacionais.

27 Eu acho que o necessário é saber utilizar
28 estes aparelhos de modo adequado e na
29 altura certa, o que também não quer dizer
30 que por vezes (se jogue no computador) não
31 se jogue no computador e utilizemos o
32 telemóvel para ouvir música e ect.

33 ~~Tudo o que é de mais faz mal, e se~~
34 ~~for em quantidades pequenas)~~

35 O que eu quero dizer é que de
36 vez em quando nada faz mal e tudo
37 o que é demais (fa) prejudica-nos de
38 uma maneira ou de outra.

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49