Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel Oliveira Dias

Expressão escrita: A variedade textual na aula de Língua Portuguesa e Espanhola

Outubro de 2012

Ana Isabel Oliveira Dias **Expressão escrita: A variedade textual na aula de Língua Portuguesa e Espanhola**

UMinho | 2012

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel Oliveira Dias

Expressão escrita: A variedade textual na aula de Língua Portuguesa e Espanhola

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio
e do
Doutor Joaquín Nuñez Sabarís

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Isabel Oliveira Dias

Endereço eletrónico: anaolivdias@gmail.com

Telefone: 93 878 39 59

B.I.: 12551383

Título do Relatório:

Expressão escrita: A variedade textual na aula de Língua Portuguesa e Espanhola

Supervisores:

Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio

Doutor Joaquín Nuñez Sabarís

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

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

1. É autorizada a reprodução integral deste trabalho apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, _____ Outubro de 2012

Assinatura: _____

Agradecimentos

Os meus sinceros agradecimentos aos meus supervisores de estágio – Professora Maria de Lourdes Dionísio e Professor Joaquín Nuñez Sabarís – e às orientadoras cooperantes – Professora Angelina Rodrigues e Professora Maria José Real –, dos quais recebi constante apoio e acompanhamento para levar a cabo este projeto. Muito obrigada pelo seu interesse, disponibilidade e orientação.

Expressão escrita: A variedade textual na aula de Língua Portuguesa e Espanhola

Ana Isabel Oliveira Dias

Relatório de estágio

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

Universidade do Minho – 2012

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário e tem como objetivo documentar o trabalho realizado ao longo do ano letivo 2011/2012 no contexto específico de duas turmas do Ensino Secundário, ambas do 11º ano: uma turma de Português (língua materna) e uma de Espanhol (língua estrangeira - continuação).

O projeto centrou-se no desenvolvimento da expressão escrita em contexto escolar, no sentido de levar os alunos a conhecer, manipular e produzir textos variados, uma vez que os alunos encontram uma grande variedade de textos na interação com o contexto social em que se inserem.

O enquadramento teórico deste trabalho teve em conta três pontos de ancoragem: o lugar que a expressão escrita ocupa nos programas das respetivas disciplinas; a forma como a competência da expressão escrita dos nossos alunos é perspetivada de acordo com documentos reguladores oficiais; os fatores que podem potenciar o desenvolvimento da competência da expressão escrita de acordo com literatura especializada: Marcuschi (2005), Cassany (2000; 2004), Bakhtin (2003), entre outros.

Após uma fase inicial de observação de aulas e de diagnóstico das atitudes e competências dos alunos na área da expressão escrita, foram desenhadas e levadas a cabo atividades de uso e produção de textos variados, tendo por base uma perspetiva da escrita como processo. Por último, fez-se a avaliação do impacto do projeto desenvolvido com base na recolha de informação ao longo da intervenção e na análise dos textos produzidos. Os resultados permitiram: determinar a importância de estruturar e contextualizar o trabalho pedagógico com a expressão escrita em torno dos géneros textuais; avaliar o impacto que um trabalho centrado na expressão escrita como processo pode ter na aquisição de estratégias de escrita por parte dos nossos alunos; apreciar os resultados alcançados pela análise dos produtos textuais dos alunos e detetar limitações ao próprio projeto.

Expressão escrita: A variedade textual na aula de Língua Portuguesa e Espanhola

Ana Isabel Oliveira Dias
Relatório de estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário
Universidade do Minho – 2012

Abstract

The present report is part of *Estágio Profissional* (practicum) within the Master of Portuguese Teaching in the 3rd cycle of Basic and Secondary Education and Spanish Teaching in Secondary Education. Its purpose is to document the undertaken project during the school year 2011/2012 in two 11th grade classes: a Portuguese class (mother tongue) and a Spanish class (foreign language).

The project focused on the fostering of writing in an academic context, in order to make students become acquainted with, explore and produce different texts, given that they find a great variety of texts in their interaction with the social context they belong to.

The theoretical frame of this work considers three central topics: the place of *writing* in both subjects syllabi; the way our students' written skills are perceived as regards official documents; the factors that may promote the development of writing found in, for example, Marcuschi (2005), Cassany (2000; 2004), Bakhtin (2003), among others.

After an initial stage of observation in context and assessment of students' written skills and attitudes towards writing, intervention strategies have been planned and implemented with regard to the use and production of different texts and according to a process-oriented approach to writing.

Finally, the project has been evaluated based on the information gathered during the intervention and on the analysis of the texts produced. The results of the experiment have allowed us: to determine the role of structuring and contextualizing the pedagogical work within writing according to genre analysis; to evaluate the impact a process-oriented approach to writing can have on the acquisition of writing strategies by our students; to observe the changes or improvements in students' written performance through the analysis of the texts produced; and to draw attention to some of the limits of the intervention project.

Índice

I. Introdução 1

II. Contexto e plano geral de intervenção 7

III. O trabalho com os géneros textuais: Uma intervenção 21

3.1. Diagnóstico 21

3.1.1. Dados da escola/turma 22

3.1.2. Observação de aulas 24

3.1.2.1. Turma de Português 24

3.1.2.2. Turma de Espanhol 25

3.1.3. Regência de avaliação diagnóstica 27

3.1.3.1. Turma de Português 27

3.1.3.2. Turma de Espanhol 29

3.2. Fundamentação das escolhas de géneros 31

3.3. Descrição e análise do processo de intervenção 34

3.3.1. Português 36

3.3.1.1. Atividades desenvolvidas 36

3.3.1.2. Apreciação global das atividades implementadas 41

3.3.2. Espanhol 42

3.3.2.1. Atividades desenvolvidas 43

3.3.2.2. Apreciação global das atividades implementadas 48

3.4. Avaliação do desenvolvimento de competências 50

IV. Considerações finais 57

V. Referências bibliográficas 65

ANEXOS 67

ANEXO 1: MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS 69

ANEXO 2: MATERIAIS DIDÁTICOS DE ESPANHOL 81

I. Introdução

O projeto de intervenção levado a cabo - "Expressão escrita: A variedade textual na aula de Língua Portuguesa e Espanhola" - insere-se no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário e foi desenvolvido no contexto específico de duas turmas do Ensino Secundário, ambas do 11º ano: uma turma de Português (língua materna) e uma de Espanhol (língua estrangeira - continuação).

O projeto centrou-se no desenvolvimento da expressão escrita, no sentido de levar os alunos a conhecer, manipular e produzir textos variados. Em Português, *síntese e texto de opinião*; em Espanhol, *carta, folheto informativo, texto de opinião e notícia*. Foi objetivo deste exercício de uso e produção dos diferentes géneros textuais o desenvolvimento nos alunos da capacidade de se expressarem eficazmente, por escrito, assegurando um crescente domínio das competências que tal processo implica. Pretendeu-se também favorecer a sua autonomia e o seu sucesso enquanto comunicadores e conhecedores da língua e do seu modo de funcionamento.

Nesse sentido, as questões de investigação que serviram de mote a este projeto de intervenção foram as seguintes:

- Por que é que é importante o acesso à variedade de géneros textuais escritos e de que forma o poderemos fazer, respeitando as orientações dos programas de cada uma das línguas (uma língua materna e outra língua estrangeira) e tendo em conta a melhor opção metodológica para trabalhá-los?
- Que competências e dificuldades demonstram os alunos no âmbito da expressão escrita?
- Que estratégias podem ser levadas a cabo para desenvolver a competência de expressão escrita?

Para responder a estas questões, deu-se início a uma pesquisa através de bibliografia diversa da área, partindo dos programas de Português e de Espanhol do 11º ano, das orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), dos Relatório dos Exames Nacionais 2010 (2011), do Plano Curricular do Instituto Cervantes (2006), passando, finalmente, pela investigação de diversos autores e literatura sobre a problemática em torno da expressão escrita, nomeadamente Marcuschi (2005), Daniel Cassany (2000; 2004),

José António Carvalho (2003), Luís Barbeiro (2003), Björk e Bloomstrand (2000), Mata (1997); Harris (1993); Bereiter e Scardmalia (1987).

Com base nesta análise, e a par da observação de aulas que permitiu o estabelecimento de um diagnóstico sobre a forma e motivação para escrever dos alunos, foi delineado um conjunto de estratégias de intervenção, no sentido de dar cumprimento aos seguintes objetivos:

- Diagnosticar as competências de expressão escrita dos alunos do ensino secundário;
- Promover competências de expressão escrita em contexto de sala de aula, passíveis de serem transferidas para contextos reais, tendo sempre presente o princípio de variedade textual;
- Promover a capacidade de aceder, manipular e produzir textos variados (por escrito) em alunos do 11º ano de escolaridade;
- Avaliar o impacto das estratégias propostas e do projeto de intervenção.

No sentido de responder a estes objetivos do projeto, as estratégias de intervenção delineadas sempre tiveram em conta uma flexibilidade suficiente para se ajustarem às dificuldades e/ou resistências que se pudessem encontrar na implementação do mesmo. Sucintamente, as dificuldades que se anteviram prendem-se com diferentes fatores: primeiro, para os nossos alunos, muitas vezes, o ato de escrever, pela sua complexidade, é uma tarefa pesada e desmotivante; segundo, o "peso" vinculado pelos métodos tradicionais, nos quais a escrita é mais "veículo de comunicação do que objeto de ensino-aprendizagem" (Carvalho, 2003, p. 111), vista como um exercício auxiliar das outras destrezas ou como uma forma de avaliar conteúdos gramaticais (Sáinz & Guillén, 1995); e, terceiro, para além destas limitações, diz-nos Barbeiro (2003) que uma das dificuldades para que os alunos "alcancem as potencialidades da relação com a escrita é o facto de os seus textos raramente encontrarem outros destinatários para além do professor e outros contextos para além da turma e da escola" (p. 19). Este caráter artificial da escrita é salientado em palavras de Amor (1993): "ausência de destinatário e objetivos concretos condutores, bem como mecanismos de circulação de textos" (p. 114).

Com base nestes fatores, as estratégias delineadas tiveram por base os seguintes princípios:

1. Promoção do conhecimento das características macroestruturais e discursivas (o contexto de produção, os sujeitos, a finalidade) de diferentes textos, por meio de exercícios de análise, sistematização, etc.;
2. Produção de textos em situação de comunicação real, por meio de atividades diversificadas e uso de materiais autênticos;
3. Fomento da capacidade de autorregulação, através da escrita individual;
4. Promoção de um trabalho cooperativo entre os alunos e do envolvimento em interações significativas.

Para dar resposta aos objetivos do projeto, para dar espaço à variedade textual na aula de Língua Portuguesa e Espanhola no âmbito da expressão escrita, os procedimentos para a implementação consistiram em:

1º - Diagnóstico sobre as práticas dos alunos, cujos dados resultaram da observação de aulas e de informação veiculada pelo professor da turma;

2º - Implementação: Análise e produção de textos diversificados, tendo em conta diferentes contextos, sujeitos e finalidades.

A atuação pedagógica da estagiária, na fase de implementação do projeto, partiu da reflexão sobre duas grandes questões:

O que sabemos sobre a forma como os alunos escrevem?

Relativamente a esta, sucintamente e recorrendo à expressão de Flower e Hayes (1980), a partir da observação de aulas e do diagnóstico realizado, verifica-se que os alunos seguem um modelo "*think-it-say-it*". Observámos, com efeito, uma série de limitações com as quais os alunos se enfrentam quer pela complexidade que as tarefas de escrita envolvem quer pela ausência de estratégias de planificação do *a dizer* e de revisão do *dito*. Urge então que lhes seja proporcionado o desenvolvimento e rotinização de estratégias que lhes permitam lidar com o número de exigências que, na realização de uma tarefa de expressão escrita, surgem em simultâneo: gerar ideias, passá-las para o papel, lidar com preocupações de correção gramatical, fluência, coerência, correção, estilo, se vai ou não agradar o professor, etc.

Foi possível observar também, na fase de diagnóstico, que, ultrapassada a primeira grande dificuldade de romper o vazio da folha de papel com as primeiras palavras devido à ausência de tais estratégias de planificação e estruturação prévia do pensamento, a segunda

grande dificuldade (pela análise dos produtos), motivada pela ausência de mecanismos de revisão por parte dos alunos, é o facto de não existir uma coerente articulação entre as ideias.

O segundo ponto de reflexão consistiu na seguinte questão:

O que precisamos de saber para os ajudar a melhorar?

Como será ao longo deste relatório explorado, considerou-se o trabalho da expressão escrita, centrando-o num processo composto por três fases – pré-escrita; escrita; pós-escrita. Como sustentado por Barbeiro (2003), é na fase da pré-escrita que se definem os objetivos, que se geram e selecionam os conteúdos e o plano orientador da fase seguinte – a escrita –; sendo que a fase da pós-escrita tem como objetivo alcançar a versão final. Harris (1993) aponta que a planificação e organização de ideias exige mais tempo do que a criação do texto (sendo importante que assim o seja). Na segunda fase será necessário acompanhar os alunos no seu processo de textualização, questionando-os, incentivando-os a reler e a refletir sobre as suas produções. Por fim, na fase da revisão (ou pós-escrita), é objetivo primordial desta detetar inadequações ou insuficiências do texto, determinando-se as estratégias a adotar para o aperfeiçoar.

A apresentação do projeto de intervenção "Expressão escrita: A variedade textual na aula de Língua Portuguesa e Espanhola", objeto deste relatório, far-se-á em quatro secções:

I. Introdução, onde se apresenta o projeto de intervenção, nomeadamente o âmbito, objetivos e estruturação do projeto, explicitando-se também a estrutura geral do relatório;

II. Contexto e plano geral de intervenção. Nesta secção, procede-se a um desenvolvimento do enquadramento teórico do projeto de intervenção, explicitando-se a relevância do trabalho com a expressão escrita no contexto pedagógico. Para o efeito, apresenta-se a análise dos programas das disciplinas de Português (Coelho, 2002) e de Espanhol (Fernández, 2002) e o desempenho dos alunos de acordo com duas fontes: o Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) e as perceções dos professores. Finalmente, através da análise de autores diversos da área (como Cassany, 2000, 2004; Carvalho, 2003; Mata, 1997; entre outros), apresenta-se e justifica-se a metodologia privilegiada no trabalho com a expressão escrita.

III. O trabalho com os géneros textuais: Uma intervenção. A intervenção levada a cabo é, ao longo desta secção, apresentada de acordo com as três fases em que se desenvolveu: diagnóstico, feito com base no levantamento dos dados retirados da ficha socioeconómica e do

projeto curricular das respetivas turmas, na observação de aulas e na lecionação de uma aula de avaliação diagnóstica; desenvolvimento, onde se apresenta de que forma foi implementado o projeto de intervenção; e avaliação, onde se avalia o impacto dessa mesma intervenção.

IV. Considerações finais. Por último, apresentam-se as considerações finais sobre o projeto de intervenção desenvolvido, explicitando-se as suas potencialidades e limitações.

II. Contexto e plano geral de intervenção

Sendo objetivo do projeto de intervenção o desenvolvimento da expressão escrita através da variedade de textos na aula de Língua Portuguesa e Espanhola, apresentar-se-ão duas questões – *Por quê um projeto para o ensino da escrita (neste nível e contexto de escolaridade)?* e *Como trabalhar a expressão escrita?.* Através da resposta a tais questões proceder-se-á ao desenvolvimento do enquadramento teórico do projeto de intervenção, no sentido de fundamentar os objetivos traçados e a forma como estes foram operacionalizados. Para o efeito, far-se-á uma análise com base nos programas das disciplinas de Português (Coelho, 2002) e Espanhol (Fernández, 2002) e no desempenho dos alunos de acordo com duas fontes: o Ministério da Educação/GAVE e as perceções dos professores. Finalmente, será apresentada uma análise dos estudos de autores diversos na área da expressão escrita (como Cassany, 2000, 2004; Carvalho, 2003; Mata, 1997; Harris, 1993; entre outros).

A primeira questão*: Por quê um projeto para o ensino da escrita (neste nível e contexto de escolaridade)?*

Iniciando a análise a que nos propomos pelo Programa de Português, este institui como objetivos da disciplina os seguintes:

> "Desenvolver os processos linguísticos, cognitivos e metacognitivos necessários à operacionalização de cada uma das competências de **compreensão e produção** nas **modalidades** oral e **escrita**; **Interpretar textos/discursos** orais e **escritos**, **reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem**; **Desenvolver capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos** com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários, mas também os do domínio da publicidade e da informação mediática; **Expressar-se** oralmente e **por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação**." (Coelho, 2002, p. 7)[1]

Dando realce à importância da problemática tratada, diz-nos ainda aquele documento que "a competência de escrita é, hoje mais do que nunca, um fator indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares" (*id.*, p. 20).

[1] Ênfase nosso.

De entre os objetivos da disciplina de Português apresentados no respetivo Programa (Coelho, 2002), salientam-se os seguintes por terem sido estes também as principais pautas do trabalho desenvolvido:

- Interpretar textos/discursos orais e escritos, reconhecendo as suas diferentes finalidades e as situações de comunicação em que se produzem;
- Expressar-se oralmente e por escrito com coerência, de acordo com as finalidades e situações de comunicação;
- Utilizar métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação, nomeadamente com o recurso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Ao longo do Programa realça-se a promoção de textos escritos adequados aos contextos comunicativos em que estes se realizam e a todos os elementos intervenientes. Pode-se pois, a partir daí, antecipar a relevância pedagógica do trabalho com diferentes géneros textuais, o que implica uma reflexão mais alargada sobre o contexto comunicativo, os interlocutores, realizações linguísticas e estratégias de comunicação.

Quanto à metodologia sugerida, diz-se que o trabalho a desenvolver deve constituir uma oportunidade para a reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua e sistematização desses mesmos conhecimentos. Sugere-se que a organização das aulas tenha por objetivo o de rotinizar procedimentos e pôr em prática diferentes estratégias de receção e produção dos textos escritos propostos.

O Programa estipula que "a tarefa de escrita obriga a recorrer aos conhecimentos sobre o tópico, o destinatário, os tipos de texto e as operações de textualização, o que implica o desdobramento desta atividade em três fases (com carácter recursivo): planificação, textualização e revisão, devendo estas ser objeto de lecionação" (*id.*, p. 21). Realça a importância de se permitir que os alunos antecipem significados e formulem questões a partir de indícios apresentados, como títulos de texto, imagens e tipos textuais; acionando os conhecimentos necessários à determinação da estrutura do texto, reconhecendo os meios linguísticos utilizados nas suas diferentes partes e os utilizados na construção da coesão e coerência textuais.

Por outro lado, lê-se ainda, e justificando a interação promovida entre as diferentes competências (oralidade, leitura e escrita), que "a interação leitura-escrita será um caminho profícuo para o desenvolvimento da competência de escrita, tanto na área dos escritos expressivos e criativos, como em outros tipos de texto" (*id.*, p. 20), promovendo-se, de igual

forma, a construção de novos sentidos e o desenvolvimento das potencialidades criativas do aluno. Relativamente à relação com a leitura, esta é apresentada como o principal *input* ao serviço da aquisição de novos modelos de texto, cujo contacto constitui a principal fonte de documentação necessária à construção do universo de referência dos textos produzidos.

No que diz respeito à avaliação da expressão escrita, o Programa estabelece como critérios a ter em conta: produzir textos de várias tipologias, realizando operações de planificação e cumprindo as propriedades de continuidade, progressão, coesão e coerência; redigir textos com finalidades diversas e destinatários variados; expressar ideias, opiniões, vivências e factos de forma pertinente, estruturada e fundamentada e realizar operações de revisão (Coelho, 2002).

Pelo exposto, justifica-se a pertinência do projeto levado a cabo neste nível e contexto de escolaridade, o qual ficou centrado, especificamente, no trabalho com diferentes géneros textuais, com finalidades e destinatários diferentes e tendo por base um método de trabalho que permitisse aos alunos a rotinização de estratégias de planificação, redação e revisão textuais.

Continuando esta análise através do Programa de Espanhol (11º ano de escolaridade), este traça como um dos objetivos da aprendizagem "compreender mensagens orais ou escritas produzidas em contextos diversificados e adequadas ao nível de competência" (Fernández, 2002, p. 3), sendo capaz (o aluno) de extrair uma grande parte da informação daquilo que é dito, desde que essa informação seja proferida de forma clara; compreender a maior parte da informação veiculada por emissões dos "media" sobre temas da atualidade ou sobre temas acerca dos quais se possuam referências; e compreender textos escritos de uma certa extensão sobre temas abstratos do seu interesse.

O programa diz-nos que o aluno deverá ser capaz de "comunicar e expressar-se oralmente e por escrito, demonstrando um certo grau de autonomia no uso das competências discursiva e estratégica" (*id.*, *ib.*), ser capaz de se exprimir de forma adequada e fluente sobre temas do programa, assim como sobre temas atuais e do seu interesse e de escrever textos coerentes e adequados.

Por outro lado, aponta também como objetivos da aprendizagem para este nível de escolaridade "dominar estratégias de superação de dificuldades e de resolução de problemas" e "utilizar adequadamente as novas tecnologias como meio de comunicação e de informação" (*id.*, p. 4).

Concretamente sobre a expressão escrita, o Programa define como objetivos de produção:

> "**escrever textos articulados sobre temas variados**; contar um acontecimento real ou imaginário, narrar uma história; fazer uma descrição direta e simples sobre temas familiares; transmitir a outros uma narração ou uma descrição; **resumir informações** sobre temas conhecidos**, estabelecer relações e dar opinião**." (Fernández, 2002, pp. 9/10)[2].

Quanto aos aspetos metodológicos, sugere-se uma orientação de organização do trabalho por etapas possibilitadoras, das quais destacamos as seguintes: prever o que vai ouvir ou ler; tentar captar, primeiro, o sentido geral e deter-se depois em pontos concretos; utilizar o sentido geral de um texto ou de um enunciado sobre temas conhecidos para deduzir o significado provável de palavras desconhecidas; e solicitar, de diferentes formas, a clarificação do que foi dito. No âmbito concreto da produção escrita encontramos: planificar, prevendo e ensaiando a forma de comunicar os pontos importantes, aproveitando todos os recursos disponíveis; tentar exprimir-se por outras palavras e estar atento à adequação da produção à situação concreta; parafrasear, definir e assinalar, quando uma palavra não está disponível; realizar um esquema; elaborar diferentes tentativas e valorizar o progresso na aprendizagem; reler para verificar a consecução dos objetivos, a organização e a correção.

Realça-se, por outro lado, que a expressão escrita não é uma destreza desenvolvida de forma isolada e independente. Esta é apresentada como intimamente relacionada com a compreensão escrita (outra destreza escrita) e com a expressão oral e compreensão auditiva (destrezas orais).

Relativamente à expressão oral – interação – esta é apresentada como principal fonte de geração e intercâmbio de ideias. É objetivo da sua prática permitir aos alunos comunicar com segurança e fluência sobre temas relacionados com os seus conhecimentos e interesses; trocar, verificar e confirmar informações; exprimir o seu parecer sobre temas de interesse geral ou sobre temas culturais relacionados com filmes, livros, etc.; comentar o ponto de vista de outra pessoa; colocar claramente uma questão e fazer especulações sobre as causas e as consequências, as vantagens e inconvenientes das diferentes alternativas.

Quanto à compreensão escrita, diz o Programa que é objetivo da sua prática compreender instruções, mesmo complexas, localizar informações em textos longos e reunir informações de diferentes partes de um texto ou de diferentes textos para resolver uma tarefa

[2] Ênfase nosso.

específica (*evidências no projeto: o resumo de dois artigos de opinião e transmissão dessa mesma informação*); encontrar informação pertinente em textos do quotidiano, como cartas, folhetos, documentos oficiais curtos. (*evidências no projeto: a leitura e análise de cartas formais e folhetos turísticos de três cidades espanholas diferentes*); selecionar, com rapidez, o conteúdo e a informação pertinentes numa gama extensa de textos (*evidências no projeto: os materiais de apoio produzidos com atividades de localização e registo de informação*); compreender artigos e reportagens sobre problemas contemporâneos e distinguir dados de opiniões (*evidências no projeto: o trabalho com os géneros textuais "notícia" e "artigo de opinião"*). Encontramos ainda, entre os objetivos de compreensão de conteúdos linguísticos, o seguinte: ativar os conhecimentos anteriores para progredir na aprendizagem; interrogar-se e formular hipóteses sobre a estrutura que pretende utilizar; observar modelos e deduzir regras; consultar materiais e pedir explicações; comparar os novos conteúdos linguísticos com a língua materna e outras línguas que se conhecem e testar a sua própria compreensão (Fernández, 2002).

Feita a análise do que os dois Programas, de Português e de Espanhol, estabelecem como critérios e objetivos do trabalho com a expressão escrita, apresentar-se-á, seguidamente as principais fragilidades dos alunos no âmbito da expressão escrita apontadas pelo Relatório dos Exames Nacionais 2010 (Sousa, 2011).

A transversalidade das dificuldades de expressão escrita, generalizadamente confirmada pelos docentes da escola e realçada pelo referido relatório, é um dos argumentos fortes que levou ao estudo desta problemática.

Se atentarmos nos resultados, apresentados no Relatório dos Exames Nacionais 2010 (Sousa, 2011), de disciplinas das mais diversas áreas – Ciências Naturais, Ciências Sociais, Línguas Estrangeiras e, finalmente, Português e Latim – facilmente se conclui que os baixos níveis de desempenho e principais fragilidades dos alunos prendem-se com dificuldades no domínio da compreensão e/ou expressão escrita, que resultam num dos fatores que mais contribui para o insucesso verificado nos itens de produção de texto.

No âmbito das Ciências Naturais, concretamente na disciplina de Biologia e Geologia, conclui o Relatório que "os baixos níveis de desempenho estão muitas vezes associados a fragilidades no domínio da compreensão e/ou expressão escrita, que dificultam (...) a produção de texto escrito organizado com correção formal e de conteúdo" (Sousa, 2011, p. 19). Na disciplina de Física e Química (A), diz-nos o Relatório que "os alunos revelam igualmente

dificuldades na construção de textos (de maior ou menor extensão) que impliquem raciocínios demonstrativos (...)" (*id.*, p. 22).

Nas Ciências Sociais, são evidenciadas as mesmas dificuldades por parte dos alunos. Por exemplo, na disciplina de Economia, os resultados apontam para fragilidades a nível da apresentação de um "discurso escrito organizado, articulado e coerente (...); elaboração de sínteses escritas associadas a tarefas que requeiram a mobilização de diversas competências" (*id.*, p. 23). Quanto à disciplina de Geografia, o Relatório salienta a necessidade de "reforçar competências que permitam aprofundar o processo que deve estar subjacente à elaboração de respostas extensas" (*id.*, p. 25). Em História, o Relatório assinala as dificuldades dos alunos ao nível da competência da comunicação escrita em língua portuguesa, nomeadamente, na compreensão plena dos enunciados das provas e na construção e articulação do discurso escrito" (*id.*, p. 26).

Analisando os resultados obtidos nas línguas estrangeiras, e concretamente na disciplina de Espanhol, o Relatório assinala que os alunos revelam dificuldades na operacionalização das destrezas da compreensão e expressão escritas, acrescentando que para além das "dificuldades decorrentes da familiaridade entre a língua materna e a língua estrangeira, revelam ainda fragilidades de expressão na própria língua materna" (*id.*, p. 16).

Estas fragilidades são realçadas nos próprios resultados da disciplina de Português. Diz-nos o Relatório que os alunos manifestam dificuldades no domínio da expressão escrita, recomendando, por esse motivo, a realização de um trabalho sistemático que englobe a aprendizagem e o treino de diferentes tipologias textuais e assegure um crescente domínio das competências envolvidas na planificação, na textualização e na revisão de texto.

Os resultados dos exames das disciplinas de Latim e Literatura Portuguesa apontam, reforçando as fragilidades encontradas na área da expressão escrita, para dificuldades na estruturação de respostas mais extensas e no domínio de mecanismos de coerência e coesão discursivas (Sousa, 2011).

Com base nos resultados apresentados, podemos salientar a escrita como uma dimensão transversal a todo o currículo que pode beneficiar de um trabalho assente em "modelos processuais, com explicitação das características das tipologias textuais (exposição, síntese, fundamentação, argumentação,...)" (*id.*, p. 63).

Sabendo, por outro lado, que as várias competências, independentemente da disciplina, são avaliadas por/através da expressão escrita, é imperativo que se oriente o trabalho em

contexto de sala de aula de forma a preparar os alunos para os exames nacionais. Efetivamente, no ensino secundário, para além da função certificadora das aprendizagens, os mencionados exames "constituem ainda instrumentos cujos resultados concorrem para a seriação dos candidatos na candidatura ao ensino superior" (*id.*, p. 6).

Para concluir esta análise, sendo a escrita um dos principais fatores de (in)sucesso no contexto escolar e estando esta implicada na maioria das situações de avaliação, "seria lícito questionarmo-nos sobre até que ponto o insucesso escolar resulta da falta de conhecimento nas diferentes disciplinas escolares ou da incapacidade de verbalizar, por escrito, esse mesmo conhecimento" (Carvalho, 2003, p. 12). Por esta razão, pretendeu-se que o trabalho desenvolvido ao longo da implementação do projeto se centrasse na superação das dificuldades a nível da expressão escrita. A intervenção assumiu uma perspetiva sobre a responsabilidade da escola na capacitação dos alunos enquanto cidadãos ativos e críticos e, concretamente, sobre as aulas de Língua a fim de permitir que o aluno tivesse acesso à diversidade de textos que caracterizam a nossa sociedade, que soubesse como a eles recorrer, como os utilizar/manipular e que fosse capaz de produzir textos com intenções comunicativas diversificadas.

Evidenciadas as dificuldades de expressão escrita por parte dos alunos, foi levada a cabo uma pesquisa por recurso a autores da área, com o objetivo de destacar o papel da escrita enquanto ferramenta que estimula o desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno, indispensável ao seu sucesso a nível pessoal, social, académico e profissional.

Esta pesquisa levou-nos também a encontrar as respostas para a segunda questão apresentada no início deste capítulo:

Como trabalhar a expressão escrita?

Beach e Bridwell (cit. por Carvalho, 2003) destacam que "o domínio da escrita facilita a resolução de problemas, permite aos alunos o domínio de convenções e estratégias que tornam possível a melhor expressão das suas ideias, promove a capacidade de reflexão crítica sobre o seu próprio trabalho" (p. 23). Com efeito, o ensinar a escrever é considerado um elemento importante nos objetivos do nosso sistema educativo, a fim de levar os alunos a adquirir uma linguagem funcional e maior competência no uso do pensamento crítico (Björk & Bloomstrand, 2000).

Sobre o que significa aprender a escrever, podemos ler em Cassany (2000) que "aprender a escrever significa aprender a dominar cada um dos géneros verbais para conseguir os objetivos desejados" (p. 35). Ainda segundo este autor, em vez de falarmos em ensinar a

escrever, deveríamos falar em ensinar a escrever narrativas, ensinar a escrever descrições, ensinar a escrever cartas, etc. (Cassany, 2000). Efetivamente, nada do que fazemos linguisticamente está fora de algum género.

> "(...) **No ensino da língua, o tratamento dos géneros textuais é relevante, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos**. Não é de se supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diferentes géneros escritos de uso diário. (...)" (Marcuschi, 2005, p. 35).[3]

De igual modo, afirma Bronckart (1999) que "a apropriação dos géneros é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas" (p. 103). Também Bakhtin (2003) problematiza a aprendizagem da língua (estrangeira e materna) a partir da língua como sistema, um "*sistema abstrato da língua, sempre idêntica a si mesma*". Rodrigues (2005), invocando Bakhtin, demonstra a importância do trabalho com os géneros textuais:

> "A língua materna — sua composição vocabular e sua estrutura gramatical — não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. **Assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações [enunciados] e justamente com essas formas**. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, **i.e., os géneros do discurso**, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)"[4] (p. 153).

Relativamente às orientações didáticas, todas as atividades realizadas tiveram como base um modelo de ensino centrado no processo, sendo este caraterizado por dois aspetos fundamentais (MacArthur, Graham & Schwartz, 1993):

1. A finalidade comunicativa da escrita;
2. O desenvolvimento de processos cognitivos e sociais da escrita.

Sobre este modelo de ensino, diz-nos Mata (1997) que ele é multidimensional e composto por várias atividades e estratégias:

1. Atividades de planificação (de pré-escrita), onde se definem as metas a alcançar, propõem-se atividades de ativação de conhecimentos e estabelecem-se planos de organização do trabalho;

[3] Ênfase nosso.
[4] Ênfase nosso.

2. Rascunho (s);
3. Estratégias de revisão, edição e correção;
4. Reforço por parte dos colegas e professor;
5. Apresentação de modelos dos processos de escrita, tarefa da responsabilidade do professor.

Partiu-se, como já dito, de perspetivas pedagógicas que se centram na escrita enquanto processo, distanciando-se das perspetivas tradicionais que privilegiavam o produto. Por outras palavras, partiu-se de perspetivas que colocam o seu foco de análise não apenas no texto produzido, com um objetivo de avaliação, mas sim em todo o processo que conduz a esse texto. Consequentemente, foi pauta do trabalho realizado colocar sempre em destaque as fases de pré-escrita, escrita e pós-escrita, tal como defendido por, entre outros, Barbeiro (2003):

> "A pré-escrita coloca em foco os objetivos a atingir, a geração e seleção de conteúdos, a sua organização segundo um plano, o qual orientará a fase seguinte, a fase da escrita propriamente dita. Nesta, o texto planificado encontra uma formulação linguística que é representada graficamente. Uma vez escrito o texto (...), segue-se a fase da pós-escrita, com o objetivo de alcançar a versão final (...)" (p. 13).

Com vista à facilitação do processo de transformação da representação mental da realidade pela sua representação verbal (*no projeto desenvolvido – representação verbal por escrito*), é fundamental levar a cabo uma planificação do processo. Esta planificação facilita a geração de conteúdos, a mobilização de conhecimentos, ativação das ideias a transmitir e seleção e organização das mesmas em função dos objetivos traçados e do destinatário (Carvalho, 2003).

Numa perspetiva da escrita enquanto processo e tendo em conta a complexidade que a mesma envolve, foi princípio orientador do projeto a promoção de estratégias autorreguladoras. De acordo com Bereiter e Scardmalia (1987), entre estas estratégias encontramos a *concretização de objetivos* e a *facilitação processual*.

A *concretização de objetivos* "consiste em tornar os objetivos de uma tarefa mais concretos e específicos de modo a facilitar a sua realização. (...) Ao promover-se a consecução de objetivos mais concretos, poderemos desenvolver nas crianças e adolescentes, (...) a realização de tarefas mentais que são próprias da via mais complexa" (Carvalho, 2001, p. 147).

Quanto à *facilitação processual*, esta "consiste na introdução e rotinização de um mecanismo regulador que permite ao sujeito realizar tarefas que normalmente não enquadra no seu comportamento habitual (...)" (Carvalho, 2003, p. 26).

Foi objetivo da intervenção dotar os alunos das estratégias que lhes permitissem facilitar as tarefas de escrita propostas, tendo-se investido, para o efeito, na rotinização das etapas já mencionadas. Com efeito, em todas as tarefas propostas, foi promovido um trabalho por etapas ou fases – planificação, redação e revisão.

Para cumprir o objetivo de *facilitação do processo*, foram promovidas reflexões ao longo do processo de produção do texto. Nomeadamente:

- Os alunos foram incentivados a relerem o texto já produzido, levantando questões sobre a adequação do mesmo aos objetivos traçados previamente, refletindo se seguia os critérios do texto-modelo, se possuía coerência e coesão discursivas, entre outros;
- Estimulou-se também a interação com os colegas - os outros autores - promovendo-se, assim, uma reflexão conjunta e contínua. Sendo grande parte do trabalho de produção textual realizado em colaboração com os seus pares, foi possível verificar-se, por observação direta, como os alunos negociavam as suas ideias a fim de decidir quais os conteúdos a serem incluídos nos seus textos, de acordo com o tema e género textual proposto. Verificou-se como o trabalho de revisão em pequenos grupos favoreceu uma reflexão mais profunda sobre o texto.

Neste contexto, a interação foi tida como fundamental, pois a escrita não se trata de um ato isolado ou "silencioso". Não é possível pedir-se aos nossos alunos que escrevam a partir *do nada*. O processo de composição é, de acordo com Cassany (2000), o resultado da articulação de diferentes habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, relevando a importância da leitura de modelos de texto. Por outro lado, as tarefas ou exercícios a levar a cabo requerem instruções precisas e tempo suficiente para serem realizadas, estruturando-se o caminho, por etapas ou fases, para o produto final.

Poder-se-ia, então, aliar a este conceito de modelo centrado no processo os princípios de um modelo de ensino por etapas, ou, se quisermos, uma metodologia tipo *scaffolding.* Com base nesta metodologia, foi objetivo das atividades propostas apoiar o aluno em todo o processo, desde como gerar, desenvolver e estruturar as suas ideias. Não esquecendo a já mencionada

interação com os seus pares, as atividades preparadas proporcionaram uma aproximação gradual a novos patamares de aprendizagem e a novos domínios linguísticos.

Colocando o foco de análise um pouco mais sobre o processo de escrita, e considerando as três já mencionadas fases – pré-escrita, escrita e pós-escrita ou também planificação, redação e revisão segundo, por exemplo, Carvalho (2003) –, escrever é um processo recursivo, em que todas as fases interagem entre si em todo o decorrer do processo de redação de um texto e não podem ser consideradas de forma totalmente independente (Flower & Hayes, 1980). Com efeito, não é apenas na fase da planificação (ou pré-escrita) que se ativam os conhecimentos prévios e se vão estabelecendo as ideias a ser exploradas, estas irão surgir, ser exploradas, alteradas, cortadas, etc., ao longo de todo o processo de escrita. Por outro lado, a revisão não é feita apenas num momento único e determinado – após a redação do texto – mas sim ao longo de todo o processo, pois, à medida que vamos escrevendo, vamos lendo e revendo o que escrevemos anteriormente.

No entanto, apesar de as diferentes fases se entrecruzarem ao longo do processo de escrita, serão, neste relatório, tidas em conta separadamente para facilitar a sua descrição.

Assim sendo, é na fase de planificação que, através de estratégias de mobilização de conhecimentos prévios e do estabelecimento de um conjunto de objetivos a serem cumpridos, poder-se-á ajudar os alunos no sentido de reduzir o número de entraves criativos que encontram. É nesta fase de planificação e preparação da redação do texto solicitado que a leitura surge como principal fonte de *input*, através da qual o aluno entrará em contacto com textos-modelo, constituindo este um contacto essencial à construção do universo de referência dos textos a produzir. Bereiter (1980) apresenta-nos o seguinte exemplo, que demonstra a importância de um *input* adequado, dizendo que àquele que nunca escreveu ou sequer leu uma carta de recomendação, ir-lhe-á faltar um esquema específico para este género e será obrigado a recorrer a outro tipo de esquema de que seja possuidor. Esclarece que esquema de género ("*genre scheme*") consiste no conhecimento disponível para direcionar uma determinada tarefa de escrita.

E é exatamente esse o objetivo das atividades desenvolvidas na fase de planificação, o de mobilizar e ampliar os conhecimentos disponíveis à tarefa de redação proposta. Dizem ainda Flower e Hayes (1980) que fazem parte desta fase do processo a geração, organização e estabelecimento de objetivos a atingir. Efetivamente, é nesta fase que se estabelecem quais os objetivos da atividade, sendo importante realçar que o fornecimento de instruções claras

favorece a capacidade de realização da tarefa e, mesmo parecendo uma incoerência, favorece a criatividade do aluno. Sem pautas pelas quais se orientar, o aluno – principalmente o aluno que não se sinta à vontade com as tarefas de escrita – irá certamente bloquear e desistir da tarefa.

Diz-nos Harris (1993), e como foi possível comprovar-se pela experiência que a implementação do projeto permitiu, que a planificação e organização de ideias exige mais tempo do que a criação do texto e é importante que assim seja. Como já explorado anteriormente, a prática tão rotineira dos nossos alunos de passar logo à fase "*pen to paper*" (Harris, 1993) sem dedicar o tempo suficiente à seleção e exploração das ideias resulta numa tarefa penosa de tentar ir *vazando* ideias para o papel, o que irá resultar num texto confuso e repetitivo. Resumindo, como estratégias fundamentais à fase de planificação, destacam-se a interação com os colegas (interação escrita-oralidade) e o contacto com textos-modelo (interação escrita-leitura).

Na segunda fase – textualização – as ideias são transcritas para a forma escrita. Diz Krashen (cit. por Harris, 1993) que os bons escritores distinguem-se dos menos bons pois releem o texto à medida que o escrevem, tendo sido observado que os primeiros fazem mais pausas enquanto escrevem, exatamente por essa revisão constante que vão fazendo de forma a assegurar a coerência geral do texto. Importa, então, acompanhar os alunos no seu processo de textualização, questionando-os, incentivando-os a reler e a refletir sobre as suas produções.

Desta fase, e também já nela incluída, passa-se à da revisão. É objetivo primordial da revisão detetar inadequações ou insuficiências do texto – que se pretende que seja um primeiro rascunho –, determinando-se as estratégias a adotar para o aperfeiçoar. Esta fase exigirá que se apague, acrescente, altere palavras, frases e argumentos, o que pode provocar uma certa resistência nos alunos, relacionada com o facto de assumirem aquele primeiro texto como algo definitivo, e não um rascunho que, caso seja necessário alterar, acarretará um grande esforço logístico. Por esse motivo, e recorrendo a sugestões de Harris (1993), é importante que se promovam formas de reduzir a quantidade de reescrita física exigida, recorrendo-se, por exemplo, aos processadores de *Word*, que facilitam e incentivam a técnica "cortar e colar".

Outro aspeto fundamental a ter em conta no desenvolvimento bem-sucedido de qualquer projeto no âmbito da expressão escrita é o de os alunos lhe atribuírem significado e reconhecerem a importância desse trabalho. Resumidamente e revisitando o que nos diz o Programa de Português: "A competência de escrita é, hoje mais do que nunca, um **fator indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos** e, a

par da leitura e da oralidade, **condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares**" (Coelho, 2002, p. 20)[5].

Devemos consciencializar os alunos que a competência da escrita não tem como objetivo, tão comummente aceite em modelos de ensino mais tradicionais, o de praticar e avaliar conhecimentos gramaticais, lexicais ou de regras estruturais dos diferentes tipos de texto. A competência da escrita é *efetivamente* fator de sucesso escolar, transversal a todas as disciplinas e fator de sucesso pessoal e profissional.

De facto, se considerarmos o processo de avaliação, é facilmente deduzível que a principal (ou, em alguns casos única) forma de avaliação das competências dos nossos alunos é a escrita, como já antes explorado. Se questionarmos qual a principal forma de entrada no mercado de trabalho, imediatamente se pensa em *elaboração de um Curriculum Vitae, redação de uma carta de apresentação, respostas a anúncios de emprego*...

A um nível mais micro, as diferentes tarefas de expressão escrita devem ser claramente justificadas perante os alunos para que as suas finalidades sejam claramente entendidas por eles. Caso contrário, assistir-se-á a uma tendência de perda de interesse e/ou motivação para a realização da tarefa, pela não atribuição de significado à mesma.

É igualmente importante que os alunos se sintam positivos e confiantes relativamente à tarefa de escrita e, para tal, estes devem receber o apoio necessário à consecução dos objetivos traçados. Neste acompanhamento, o professor assume um papel fundamental como mediador na organização de tarefas, facilitando o seu desenvolvimento e concretização.

Finalmente, ainda no âmbito da nossa última questão – *Como trabalhar a expressão escrita?* – e como antes explorado através da análise dos respetivos Programas das disciplinas, a escrita não pode ser vista de forma isolada dos restantes modos da linguagem, esta requer uma interação com a leitura e a oralidade.

Segundo Colomer (1999), leitura e escrita têm funções estruturadoras e estruturantes da personalidade humana e a leitura, que arrasta sempre outras leituras, promove o posicionamento e raciocínio crítico. Harris (1993) afirma que deve ser atribuído à leitura e ao trabalho com textos escritos um papel importante no ensino da escrita, apresentando como exemplo a capacidade de as crianças criarem, desde cedo, textos com as marcas da narrativa – *"Era uma vez"* – por ouvirem pais e educadores a narrarem-nas. Acrescenta que,

[5] Ênfase nosso.

contrariamente, com a não-ficção não existe a mesma tradição de leitura em voz alta (Harris,1993).

Quanto à relação existente entre oralidade e escrita, em *Construir la escritura*, Cassany (2000), oferece, a partir de modelos como a psicologia sociocultural vigotskiana ou a visão cognitiva da escrita como processo, uma didática da composição escrita com um forte caráter comunicativo-funcional e onde se realça a importância do falar sobre o que se escreve, sendo a oralidade apresentada como um instrumento de mediação nas atividades de composição escrita.

Cassany (2004) diz-nos que, por um lado, oralidade e escrita interagem de diferentes formas, dando origem a discursos mistos, como o teatro (escritos para serem ditos e ouvidos), entrevistas de jornais (ditos para serem gravados, transcritos, impressos e lidos), etc. Por outro lado, acrescenta que a oralidade e a escrita costumam apoiar-se mutuamente em muitas atividades, desde familiares a laborais, sociais e académicas, dando como exemplo desta última o facto de ouvirmos o professor em aula enquanto lemos o manual e tomamos notas (Cassany, 2004).

Resumindo a forte interação existente entre escrita, leitura e oralidade: "se habla para escribir y para aprender a escribir, se lee y se escribe para producir discursos orales formales, se lee para escribir y se escribe para entender mejor lo que se lee, lo que se escucha, etc." (Camps & Santasusana, 2003, p. 48).

III. O trabalho com os géneros textuais: Uma intervenção

O projeto levado a cabo ao longo do ano letivo 2011/2012 desenrolou-se, como já foi dito, em três fases: um diagnóstico, feito a partir do levantamento dos dados retirados da ficha socioeconómica e do projeto curricular das respetivas turmas, da observação de aulas e da lecionação de uma aula de avaliação diagnóstica; a fase de desenvolvimento, onde se lecionaram quatro aulas em Português e quatro aulas em Espanhol, com vista ao ensino da escrita, dando expressão à variedade de textos; e a fase de avaliação, que pretendia aferir o impacto da intervenção realizada.

O projeto de intervenção, e recordando o já anteriormente dito, foi organizado no sentido de cumprir os seguintes objetivos:

- Diagnosticar as competências de expressão escrita dos alunos do ensino secundário;
- Promover competências de expressão escrita em contexto de sala de aula, passíveis de serem transferidas para contextos reais, tendo sempre presente o princípio de variedade textual;
- Promover a capacidade de aceder, manipular e produzir textos variados (por escrito) em alunos do 11º ano de escolaridade;
- Avaliar o impacto das estratégias propostas e do projeto de intervenção.

3.1. Diagnóstico

Esta fase corresponde a uma avaliação inicial que teve como objetivo identificar a forma e motivação para escrever dos alunos. Para o efeito, foram, por um lado, analisados os dados retirados do Projeto Curricular de Turma (PCT) e da ficha socioeconómica, preenchida pelos alunos das turmas de Português e Espanhol no início do ano letivo. Por outro lado, contribuíram para este diagnóstico as conclusões retiradas da observação de aulas das orientadoras cooperantes e da realização de uma aula de avaliação diagnóstica.

3.1.1. Dados da escola/turma

O levantamento dos dados que a seguir se apresenta foi retirado do PCT e da ficha socioeconómica preenchida pelos alunos, no início do ano letivo, das turmas onde decorreu o projeto de intervenção.

A turma de Português era uma turma do 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas composta por treze alunos – cinco raparigas (38%) e oito rapazes (62%) –, tendo ficado reduzida a doze alunos no final do 1º período.

Estes alunos tinham maioritariamente entre dezasseis (31%) e dezassete anos (62%), sendo que apenas um aluno tinha dezoito anos (8%).

As condições de trabalho dos alunos eram boas, pois todos tinham, em casa, computador com ligação à internet. Entre as atividades de tempos livres preferidas pelos alunos, estes apontaram em primeiro lugar ouvir música (62%), seguido de usar o computador (54%) e praticar desporto (46%).

Entre as disciplinas preferidas pelos alunos estavam Economia (62%), Educação Física (62%), Matemática e Espanhol (54%). As disciplinas às quais sentiam mais dificuldades eram Filosofia (62%), Matemática (54%) e História (38%).

Como fatores que dificultavam o sucesso escolar, os alunos apontaram "falta de atenção/concentração (54%), dificuldade em compreender a matéria (31%), desinteresse pela disciplina (31%) e ambiente da sala de aula (23%)". Sobre o tipo de atividades que preferiam nas aulas, realçaram o trabalho em grupos e pares (93%) e o recurso às TIC (33%), tendo preferência por aulas experimentais (93%).

Interessa também realçar que todos os alunos, sem exceção, assinalaram, como expetativas de futuro, prosseguir os estudos para o ensino superior.

Entre as estratégias educativas apontadas pelo PCT, encontrámos os princípios que também pautaram a intervenção levada a cabo: "Continuar a **incentivar à participação** e **valorizar a organização no trabalho ao longo de toda a aula**; incentivar os alunos para o estudo diário e para o **desenvolvimento de métodos e hábitos de estudo**; **diversificar metodologias** e diferenciar o plano de aula."

Constava do PCT da turma de Português que "alguns alunos ainda apresentam **dificuldades a nível de expressão escrita**, de compreensão e de interpretação de textos e de gráficos, e **dificuldade na elaboração de raciocínios e na construção de frases**, pelo que **todos os**

docentes deverão continuar a propor tarefas com vista ao desenvolvimento de competências nestas áreas, que são **transversais** (...)".[6]

Este facto foi reforçado pelas orientadoras cooperantes, tanto da disciplina de Português como de Espanhol, que, ao longo dos seminários realizados, apontaram a facilidade de expressão e interação oral dos alunos, por oposição às dificuldades/resistências que colocavam às tarefas de expressão escrita.

Relativamente à turma de Espanhol, esta era uma turma do 11º ano que, por se tratar de uma disciplina opcional, era constituída por sete alunos (seis raparigas e um rapaz) de várias turmas diferentes. Com efeito, a turma era composta por alunos do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas e do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

Os alunos desta turma tinham entre dezasseis (71%) e dezassete anos (29%). As suas condições de trabalho eram boas, pois todos tinham, em casa, computador com ligação à internet.

Entre as atividades de tempos livres preferidas pelos alunos, estes apontaram usar o computador/jogos digitais, seguido de conversar com os amigos e ouvir música.

Relativamente às disciplinas preferidas por este grupo de alunos, as que ocupavam o primeiro lugar eram o Espanhol (71%) e Português (29%). As disciplinas às quais tinham mais dificuldades eram Matemática (42%), Geografia (29%) e Filosofia (29%).

Como fatores que dificultavam o sucesso escolar, os alunos salientaram "falta de atenção/concentração" (57%) e "dificuldade em compreender a matéria" (29%). Sobre o tipo de atividades preferidas nas aulas, realçaram o trabalho em grupos e pares e o recurso às TIC, revelando preferência por aulas de pesquisa.

Como expetativas de futuro, todos os alunos, sem exceção, assinalaram, prosseguir os estudos para o ensino superior, sendo que três destes assinalaram, concretamente, a área das línguas como profissão de futuro.

Pelos dados apresentados, concluiu-se que esta era uma turma motivada para a aprendizagem do Espanhol que, apesar de constituída por alunos de diferentes turmas e áreas, sempre funcionou de forma muito harmoniosa e cooperativa.

[6] Ênfase nosso. Fonte: Informação retirada do Projeto Curricular de Turma, elaborado no início do ano letivo pelo Diretor de Turma.

3.1.2. Observação de aulas

A observação de aulas no contexto das aulas de Português e Espanhol teve um contributo decisivo na tomada de consciência daquilo que poderíamos designar de *boas práticas pedagógicas*, assim como na fundamentação do propósito central do projeto de intervenção – o desenvolvimento da expressão escrita (no sentido de levar os alunos a conhecer, manipular e produzir textos variados), encarado como condição essencial ao favorecimento da autonomia dos alunos e ao seu sucesso enquanto comunicadores e conhecedores da língua e do seu modo de funcionamento. A observação de aulas foi iniciada no primeiro semestre, em outubro de 2011, e prolongou-se até ao segundo, mais precisamente, até junho de 2012.

3.1.2.1. Turma de Português

A observação de aulas, no âmbito da disciplina de Português, foi levada a cabo numa turma do 11º ano com doze alunos, contando com dois blocos semanais de 90 minutos cada.

Esta observação, realizada aquando das aulas da orientadora cooperante da turma de Português, foi essencial à recolha de dados para uma fase diagnóstica inicial.

Ao longo deste processo foi possível chegar a diversas conclusões que realçam, acima de tudo, a importância de se promover um maior envolvimento do aluno no processo de ensino/aprendizagem, concretamente, da escrita. *E de que forma se poderá fazê-lo*? Dialogando, questionando, promovendo a participação e interação, explorando e realçando as experiências dos alunos, usando-as como mote para novas aprendizagens, no contexto específico da aula de Português.

Uma das práticas observadas, desenvolvida pela orientadora cooperante, foi a promoção de novas aprendizagens através de uma lógica dialogal e interrogativa. Sendo esta turma constituída por alunos bastante comunicativos, foi possível verificar como estes eram mais facilmente envolvidos na resolução dos problemas propostos quando tal implicava interação oral. A motivação destes alunos crescia quando sentiam, através da partilha oral, as suas experiências valorizadas pelos restantes colegas e pelo professor. Por exemplo, sempre que um aluno introduzia um exemplo da vida prática e este exemplo era utilizado pelo professor para a disciplina de Português, todos os restantes alunos se entusiasmavam em acrescentar alguma informação nova.

O facto de a maior parte das atividades propostas ser realizada em pequenos grupos acentuou a importância da interação com os outros para os alunos desta turma. Esta metodologia, que podemos designar de uma metodologia tipo *scaffolding,* permitiu não só um maior empenho na realização da tarefa, mas também fez com que os alunos fossem capazes de resolver tarefas a um nível que nem todos seriam capazes de resolver de forma individual. As atividades propostas permitiram, então, ao aluno, formular as suas hipóteses, interagindo e expondo as suas ideias aos seus colegas de grupo/turma, descobrindo progressivamente os diferentes usos da língua, fossem estes gramaticais, como, por exemplo, *o trabalho dos tempos verbais*; lexicais, como *o trabalho do vocabulário específico de cada tema;* e/ou funcionais, como *as estruturas necessárias nos diferentes contextos de comunicação*, etc.

Pelo observado, foi possível concluir que a dimensão da oralidade era a mais valorizada por este grupo de alunos, sendo que as tarefas de escrita passavam essencialmente pela tomada de notas (quadros-síntese do discutido oralmente), pela resolução de problemas em pequenos grupos ou pela produção de pequenos textos relacionados com experiências motivadoras, como, por exemplo, *a redação de um texto sobre uma ida ao teatro que foi organizada no segundo período, a opinião pessoal sobre uma obra estudada*. Verificou-se também que este tipo de exercício – redação de texto – surtia melhores resultados quando realizado como tarefa para casa. Em contexto de sala de aula, estas tarefas individuais de expressão escrita resultavam em momentos de pouca concentração, uma vez que, como já mencionado, os alunos preferiam as atividades de interação oral. Com efeito, verificou-se que as tarefas de expressão escrita foram as que mais resistência geraram, uma vez que os alunos tardavam a dar início à realização das mesmas. Este adiamento da realização de tarefas de expressão escrita levou-nos a concluir que escrever era, para estes alunos, uma tarefa árdua, principalmente quando não encontravam nessa atividade uma finalidade que fosse do seu interesse.

3.1.2.2. Turma de Espanhol

A observação de aulas, no âmbito da disciplina de Espanhol, foi levada a cabo numa turma de 11º ano com sete alunos, contando com dois blocos semanais de 90 minutos cada.

A observação de aulas, realizada aquando das aulas da orientadora cooperante da turma de Espanhol, permitiu uma recolha de dados sobre os comportamentos e a atitude dos alunos perante as atividades propostas.

Regra geral, todas as aulas se iniciavam sempre com um pequeno diálogo, na língua estrangeira (LE), com os alunos sobre acontecimentos diversos e do seu quotidiano. Foi possível verificar como esta interação permitiu que a comunicação em Espanhol surgisse naturalmente, num ambiente descontraído, fazendo com que todos os alunos, mesmo os mais tímidos, ao reduzir os seus níveis de ansiedade, participassem e comunicassem na LE. De igual importância para a promoção do envolvimento dos alunos mais tímidos foi o observado reforço positivo, conseguido através da valorização dos interesses e das suas conquistas individuais de cada aluno.

Pelo modelo metodológico – o *enfoque comunicativo* – privilegiado pela orientadora cooperante, foi possível observar-se o maior entusiasmo dos alunos quando eram explorados materiais áudio/vídeo autênticos. Por outro lado, e ainda de acordo com este modelo comunicativo, registou-se o uso da língua estrangeira como veículo de comunicação e não apenas como objeto de estudo. Por exemplo, verificou-se, na prática observada, o uso da LE não só na realização das tarefas, mas também nas explicações dadas sobre elas.

Foi possível verificar-se a preferência dos alunos por atividades de expressão e interação oral, em detrimento das tarefas de expressão escrita, vistas por eles como mais laboriosas. Por outro lado, observou-se que a escrita era, maioritariamente, trabalhada nas aulas de LE com um objetivo gramatical (*exercícios escritos de gramática*) ou de avaliação de destrezas, como a compreensão leitora ou auditiva (*exercícios de Verdadeiro/Falso; pergunta/resposta; etc.*). Poderíamos dizer que a observação de aulas veio comprovar que "la expresión escrita es la destreza o habilidad lingüística supuestamente más compleja (...), la que se utiliza menos a lo largo del día y de la vida y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la enseñanza de español L2/LE (...)" (Cassany, 2004, p. 917).

De facto, observou-se como a oralidade ocupava um lugar de destaque nas aulas, funcionando de forma muito positiva e motivadora com este grupo de alunos. Por exemplo, numa simples atividade de interação oral, pedindo aos alunos que fizessem uma pequena síntese do que tinha sido abordado na aula anterior, permitia-se que conteúdos anteriores fossem revistos e consolidados de uma forma simples e interativa.

Das diferentes conclusões que desta observação se puderam retirar sobre o grupo de alunos da turma de Espanhol, realçam-se as seguintes: preferência por atividades orais, em detrimento das escritas; resposta entusiasta a estímulos visuais e auditivos; recetividade perante novos desafios e tarefas propostas; interesse por temas da atualidade e da sua realidade mais próxima; capacidade crítica e valorativa; preferência por atividades de pares ou grupo, funcionando a interação como um impulso à aproximação de conhecimento novo.

3.1.3. Regência de avaliação diagnóstica

De forma a concretizar o primeiro objetivo – diagnosticar as competências de expressão escrita dos alunos do ensino secundário –, realizou-se uma aula de avaliação diagnóstica onde foram proporcionadas atividades aos alunos que permitiram conhecer as estratégias usadas por estes para a produção de textos escritos.

A partir de uma atividade de redação de uma síntese na turma de Português e uma atividade de redação de uma carta formal na turma de Espanhol, foi possível conhecer as carências ao nível da expressão escrita, principalmente a nível da planificação e revisão (*ausência de estratégias*) e os principais entraves à realização das mesmas, como a falta de motivação e o maior esforço logístico que tais atividades acarretam.

3.1.3.1. Turma de Português

A avaliação diagnóstica das competências de expressão escrita dos alunos em Português foi feita através da realização de uma atividade de redação de texto, inserida no trabalho com o género textual *Síntese*.

Esta aula teve como objetivo diagnosticar quais as estratégias postas em prática pelos alunos perante uma atividade de síntese textual, pretendendo-se também avaliar o seu domínio dos processos de coerência e coesão textuais, isto é, a organização da informação de acordo com o protótipo textual, o respeito pela progressão temática e a utilização adequada dos mecanismos de conexão.

A atividade proposta consistiu na realização de uma síntese (cf. Anexo 1, Material 1) – individual – de um texto do manual da disciplina, introdutório à obra *Frei Luís de Sousa* de

Almeida Garrett, sem qualquer explicitação dos mecanismos que o ato de sintetizar envolve. O referido texto tinha como título "O Romantismo" e a dimensão de duas páginas.

Da observação direta do processo concluiu-se que a atividade proposta não despertou o interesse dos alunos, sendo por eles considerada *"aborrecida".* Foi possível verificar que a leitura dos textos propostos foi feita de forma superficial, sendo que a informação tida como importante foi diminuindo, isto é, os sublinhados dos alunos foram-se reduzindo, quando comparando a primeira página do texto com a segunda.

Os textos produzidos pelos alunos da turma de Português foram submetidos posteriormente a análise e desta pôde concluir-se que:

- Regra geral, os alunos evidenciaram dificuldade em se distanciarem da linguagem e das expressões utilizadas pelo autor, verificando-se uma tendência para iniciarem as suas frases exatamente da mesma forma que no texto original;
- Dificuldade em distinguir o principal do acessório, reproduzindo-se muitas vezes os exemplos dados no texto original, sem se recorrer à generalização desses mesmos exemplos;
- Em alguns casos, verifica-se uma tendência, associada a essa lógica de "copiar e colar" os sublinhados realizados, de se ignorarem os mecanismos que conferem coesão e coerência discursiva ao texto produzido. Foi possível concluir que uma das maiores dificuldades que os alunos encontram é o (não) domínio de mecanismos que permitam a manutenção da continuidade temática dos seus textos, como por exemplo mecanismos de conexão, a deixis, etc.

Depois do exercício de redação de uma síntese, realizou-se um outro relacionado com processos de coesão textual, tendo-se partido da sinopse do filme *Quem és tu?* de João Botelho (2001). O objetivo do exercício (cf. Anexo 1, Material 1) foi, através da reorganização das informações do filme que se encontravam baralhadas, perceber de que forma os alunos ativavam os seus conhecimentos relativamente às questões de coesão e coerência discursiva.

Da observação e acompanhamento da realização da atividade, verificou-se que, apesar daquelas que pudessem estar associadas com a não familiaridade com o tema, as principais dificuldades de realização do exercício prenderam-se com uma leitura superficial e pouco atenta do texto. Isto levou a que os alunos não associassem ideias lógicas pela falta de atenção prestada aos referentes deíticos (por exemplo, "**Isto** para evitar que **ela**..."; "Foi **também naquele**

dia que...") e aos conetores e articuladores discursivos aí presentes, como conjunções ("**Mas** o seu profundo sono..."), preposições ("**Para** aliviar a dor..."), entre outros.

A partir desta análise, concluiu-se que as dificuldades reveladas pelos alunos na realização das tarefas propostas prenderam-se, por um lado, com a sua falta de motivação para a realização das mesmas e, por outro lado, com a falta de ferramentas e estratégias que os orientassem. Considera-se que a falta de motivação deriva da não atribuição de utilidade à realização do exercício proposto, assim como a não existência de um destinatário para além do próprio professor, a par de se tratar de um exercício não colaborativo ou interativo.

Foi possível observar, ao longo do acompanhamento do processo de redação e posteriormente a este, pela análise do produto, que existem dificuldades relacionadas com a falta de planificação, pouca reflexão sobre as operações de adequação, coerência e coesão do texto e revisão inexistente.

Pela verificada ausência de estratégias, principalmente, de planificação e revisão, concluiu-se que seria imperativo estruturar a intervenção nesse sentido, dando cumprimento a um dos objetivos traçados: *promover competências de expressão escrita em contexto de sala de aula, passíveis de serem transferidas para contextos reais, tendo sempre presente o princípio de variedade textual.*

3.1.3.2. Turma de Espanhol

A avaliação diagnóstica das competências de expressão escrita dos alunos em Espanhol foi feita através da realização de uma atividade de redação de texto, inserida no trabalho com o género textual *carta formal* e no âmbito da unidade temática "El cambio climático".

Foi objetivo desta aula diagnosticar as estratégias postas em prática pelos alunos quando perante uma tarefa de expressão escrita. Para o efeito, foram desenhadas uma série de tarefas possibilitadores, sendo a tarefa final a redação de uma carta, tendo como destinatário (fictício) o presidente da câmara municipal, e onde se deveria propor um plano de intervenção a favor da preservação ambiental. A organização da aula contemplou atividades de acordo com as fases *planificação e redação.*

As atividades a seguir descritas, e inseridas na fase de planificação do trabalho, tiveram como objetivo ativar os conhecimentos prévios dos alunos e aumentar a sua disponibilidade lexical sobre o tema, criando as condições necessárias à redação do texto. A primeira atividade

consistiu na visualização de um pequeno vídeo sobre o meio ambiente, seguida de uma atividade de chuva de ideias. Seguidamente apresentaram-se três cartas formais distintas sobre um problema ambiental determinado e fez-se a leitura, em pequenos grupos, de uma das cartas (cf. Anexo 2, Material 1), os textos-modelo. Cada grupo analisou uma carta, preenchendo uma ficha de análise de dados (cf. Anexo 2, Material 1), divulgando, em seguida, o problema aí relatado à turma. Por último, após uma atividade de revisão gramatical sobre o *imperativo* (cf. Anexo 2, Material 1), propôs-se que os alunos, em pequenos grupos, redigissem três frases com conselhos para a preservação do meio ambiente.

A atividade de redação consistiu na elaboração de uma carta conjunta ao presidente da câmara. Para o efeito, foi projetada uma carta em branco que deveria ser "preenchida" de acordo com os critérios analisados e com o contributo de cada um dos grupos. Nesta fase, foi dada, propositadamente, uma maior liberdade aos alunos para analisar a sua forma de levar a cabo a tarefa de produção de texto.

A partir destas atividades foi possível verificar que os alunos, pela ativação dos conhecimentos disponíveis na sua língua materna sobre os géneros textuais, acederam com facilidade às características estruturais do texto-modelo – *carta formal*. Verificou-se que a sequência de atividades propostas na planificação favoreceu o aumento da disponibilidade lexical sobre o tema, isto é, os alunos descobriram novas palavras, o que lhes permitiu participar de forma mais ativa nas atividades propostas.

Por outro lado, na realização da atividade de redação, foram evidenciadas algumas carências. Esperava-se que os alunos transferissem os conteúdos gerados nas atividades de planificação para a redação da carta final (era esse o objetivo de tais atividades – preparar a fase de redação de texto); no entanto, ignoraram esse trabalho prévio e, na fase de redação do texto, voltaram a apresentar novas ideias geradas espontaneamente. Concretamente, na fase de planificação, cada grupo escreveu três frases no imperativo com conselhos para a preservação do ambiente, as quais não foram aproveitadas para a redação da carta final, onde, relembre-se, se deveria propor um plano de intervenção a favor da preservação ambiental. Tal facto não exclui os contributos da fase de planificação para a ativação e ampliação do léxico disponível, porém demonstra que o trabalho com a expressão escrita como um processo não se encontrava rotinizado neste grupo de alunos.

A nível do conteúdo do texto, verificaram-se carências relacionadas com a ausência de estratégias de coesão textual, o que resultou numa sintaxe pobre e em frases soltas.

Os resultados desta aula de diagnóstico permitiram reforçar a importância da promoção de um método de trabalho estruturado, de acordo com as três fases que o processo de escrita envolve – *planificação, redação e revisão*. Por outro lado, concluiu-se necessário o desenho de atividades que permitissem uma maior reflexão e prática das operações de adequação, coerência e coesão textuais.

3.2. Fundamentação das escolhas de géneros

Para dar cumprimento a um dos objetivos da intervenção – promover a capacidade de aceder, manipular e produzir *textos variados* (por escrito) em alunos do 11º ano de escolaridade –, foram selecionados diferentes géneros textuais a serem trabalhados nas aulas de Português e Espanhol.

Mas, *haverá géneros textuais ideais para o ensino da língua?* "Tudo indica que a resposta seja não." (Marcuschi, 2005, p. 35). De entre a multiplicidade de géneros existentes, optou-se por, em Português, trabalhar os géneros textuais *síntese* e *texto de opinião* e, em Espanhol, os géneros *carta formal, folheto turístico, artigo de opinião* e *notícia*.

Grosso modo, foram selecionados géneros textuais que permitissem a prática de algumas das principais funções da linguagem, tomando como exemplo a proposta de Pinto (2005):

a. *relatar experiências e factos* (a notícia);

b. *contestar, questionar* (a carta formal; o texto/artigo de opinião);

c. *expor* (a síntese; o folheto turístico).

Procurando evidências no Programa de Português (Coelho, 2002) reveladoras da pertinência dos géneros textuais trabalhados – *síntese* (que implica saber sequencializar, sintetizar e definir) e *texto de opinião* (que implica, por exemplo, saber defender uma tese e determinar relações de causa-efeito) –, é possível ler-se que estes géneros permitem o treino de capacidades como: a distinção entre factos e opiniões, entre o essencial e o acessório; o reconhecimento de formas de argumentação, persuasão e manipulação; e a identificação de argumentos e contra-argumentos. Encontramos, de forma explícita, entre os conteúdos declarativos para o 11º ano, *"síntese de texto expositivo-argumentativo"* e *"textos expositivo-argumentativos".*

Centrando a análise no género textual *síntese*, dizem-nos Björk e Bloomstrand (2000) que a capacidade de resumir de forma adequada é uma habilidade que exercitamos cada dia no mais variado tipo de contextos e que se torna especialmente útil nos contextos académicos. Acrescentam que, em primeiro lugar, não existe nenhuma técnica de estudo que funcione sem a capacidade de determinar qual a informação mais importante do que se aprende. Por outro lado, no processo de resumir, também tem de ser dada atenção às conexões e às relações que se estabelecem entre as ideias, factos, acontecimentos ou argumentos importantes.

Realça-se, consequentemente, a estreita articulação entre as duas competências - leitura e escrita - que o processo de resumir mobiliza, sendo importante integrar a leitura e a escrita o mais possível, pois "cada processo reforça o outro e pode levar ao desenvolvimento da compreensão e aprendizagem do conteúdo curricular" (Alvermann, cit. por Dionísio, Pereira & Viseu, 2011, p. 96).

Como também afirma Giasson (1993, p. 121), "o treino do resumo tem efeitos na compreensão do texto que se vai resumir e um efeito de transferência na compreensão de outros textos". Isto porque o aluno deve, primeiro, compreender bem o texto antes de o resumir, deve tomar notas, identificar as ideias principais, reler e só depois dar início à tarefa de construção de um novo texto com palavras suas.

Num estudo, realizado por Dionísio *et al.* (2011, p. 107), realçava-se a "desvalorização da escrita, nomeadamente de 'sínteses', género naturalmente associado às situações de aplicação de conhecimentos", dizendo que esta desvalorização "pode indicar que esta aplicação *(das atividades de escrita)* está centrada, afinal, na resolução de exercícios e não na produção de textos estruturados de sistematização de conhecimento".

Na intervenção levada a cabo optou-se por trabalhar o género textual *síntese,* e não o resumo, uma vez que a síntese exige uma condensação de texto que dê conta das ideias do autor e da sua intenção, sendo, por isso, menos vincadamente impessoal do que o resumo. A síntese exige, desta forma, uma maior implicação do leitor, permitindo-lhe ou comprometendo-o a captar os diferentes pontos de vista do texto original, servindo-se deles, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura para a produção de um novo texto.

Quanto ao *texto/artigo de opinião* (trabalhado em ambas as disciplinas), este género textual procura fazer valer uma convicção, um julgamento (Cunha, 2005), um ponto de vista que tem de ser fundamentado. O pedir-se ao aluno que assuma uma posição crítica perante o lido, perante o *já-dito*, envolve, uma vez mais, um trabalho de ativação de conhecimentos prévios e de

geração de novos conhecimentos através da leitura, para que seja capaz de formar uma opinião, fundamentando-a argumentando. É importante, então, que se promova nos alunos, antes de mais, a capacidade de geração de ideias, a partir da ativação do conhecido, para que sejam capazes de superar esse vazio (que, em palavras deles, se traduz por: "*não sei o que dizer; não tenho ideias*") que enfrentam perante este tipo de exercício.

No caso concreto da disciplina de Português, a partir da análise dos enunciados dos exames nacionais de Português a que os alunos serão submetidos no final do ensino secundário, é possível concluir que invariavelmente se solicita o seguinte tipo de exercício: "Num texto bem estruturado (...) apresente **uma reflexão** sobre (...), partindo da perspetiva exposta no excerto acima transcrito. **Fundamente o seu ponto de vista** recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo"[7] (GAVE, 2011).

Para além do peso de que a capacidade argumentativa se reveste no âmbito académico, saber elaborar uma argumentação eficaz é útil em todo o tipo de circunstâncias, "não só para justificar as opiniões próprias, mas também para aprender a reconhecer as possíveis debilidades dos argumentos, assim como para fazer juízos justos e ser tolerante com as opiniões dos demais" (Björk & Bloomstrand, 2000, p. 142).

Para fundamentar, sob outra perspetiva, as escolhas realizadas para a disciplina de Espanhol, e apoiando-nos em Sáinz e Guillén (1995), estas dizem-nos que os temas de redação, comentário e ditados têm sido predominantes na aula de língua estrangeira, ignorando-se a diversificação textual prevista pelos programas de Espanhol e pelo *Plan Curricular do Instituto Cervantes*, com base nos princípios orientadores do *Quadro Comum de Referência para as Línguas*.

Efetivamente, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* oferece uma tipologia de géneros discursivos e produtos textuais que um aluno do nível **B1**-B2 deve ser capaz de entender e de escrever, entre os quais encontramos os que foram trabalhados ao longo da intervenção realizada: *adivinanzas, anécdotas, anuncios,* ***artículos de opinión****, biografías,* ***cartas****, chistes, cuentos, diálogos, diarios, diccionarios y tesaurus, discursos y conferencias, entrevistas, ensayos,* ***folletos****, hojas y manuales de instrucciones, guías de viaje, monólogos,* ***noticias****, novelas, obras de teatro, poemas, recetas de cocina, reseñas, tiras cómicas* (Instituto Cervantes, 2006).[8]

[7] Ênfase nosso.
[8] Ênfase nosso.

Finalmente, realçando ainda a importância do trabalho com a diversidade textual no âmbito do ensino secundário, podemos ler na matriz da prova de exame nacional de Espanhol (GAVE, 2011) que "nas atividades de expressão escrita, avaliar-se-á a capacidade de escrever textos diversificados e com alguma complexidade, como, cartas pessoais, mensagens, anúncios e notas" (p. 2).

3.3. Descrição e análise do processo de intervenção

Analisados os dados obtidos na fase de avaliação diagnóstica e verificadas as necessidades processuais (domínio de mecanismos de planificação, redação e revisão de texto), pragmáticas e gramaticais (adequação ao contexto social e domínio dos conetores discursivos) dos alunos na área da expressão escrita, deu-se início ao desenho de materiais e atividades com vista a colmatar essas mesmas necessidades. Tais atividades centraram-se no favorecimento do desenvolvimento da expressão escrita, através do trabalho com diferentes géneros textuais e de acordo com um modelo de ensino centrado no processo de escrita.

De acordo com este modelo, o trabalho desenvolvido com a expressão escrita, no contexto das turmas de Português e Espanhol, foi estruturado em três fases: *planificação*, *redação* e *revisão*.

Na fase de planificação, consideraram-se atividades que levassem os alunos a refletir, a partir de textos-modelo, sobre a estrutura global do texto, o seu esquema organizativo, levando-os, de igual forma, à identificação e interiorização dos mecanismos que permitem a manutenção da coerência e coesão textuais.

Na apresentação do pequeno e prático manual *Expresión Escrita o Estratégias para la Escritura* (Darder, Teruel & Torrent, 1987), pode ler-se que

> "Escribir puede ser una experiencia excitante, emocionante, o tremendamente aburrida y penosa. Escribir a la fuerza, como deber, sin una motivación previa, sin unas ideas matrices y sin unas imágenes inducidas es árido y, en ocasiones, estéril" (p. 8).

Desta forma, foi objetivo do método de trabalho implementado, através, por exemplo, da realização de tarefas em pequenos grupos e do contacto com textos-modelo, criar as condições necessárias para que, quando perante a folha de papel em branco, o aluno não sofresse nenhum bloqueio criativo.

A fase seguinte consistiu na redação do texto. Tentou-se, nesta fase, implementar uma maior variação das atividades, sendo umas realizadas individualmente, outras em grupos, para ir de encontro às diferentes necessidades e forma de trabalho de cada um. De destacar o papel da professora no acompanhamento dos alunos no seu processo de textualização, no sentido de os questionar e de os incentivar a reler e a refletir sobre as suas produções.

Na fase de revisão, privilegiaram-se as seguintes estratégias: leitura mútua pelo intercâmbio de textos, apoiada em tabelas, listas de verificação e/ou códigos de correção; apreciação dos produtos da análise realizada e reparação dos textos. Pretendeu-se que estas estratégias, para além de promover a reflexão sobre os textos realizados, permitissem a promoção do desenvolvimento da capacidade de negociação com os colegas, assim como da capacidade de argumentação e fundamentação das suas opiniões. Tal como defendem Björk e Bloomstrand (2000), incentivar e ajudar os alunos a praticar a crítica entre colegas ajuda-os a obter:

- Uma maior consciência dos tipos textuais, pois é mais fácil detetar os pontos fortes e fracos do texto dos demais;
- Uma maior consciência sobre as necessidades do leitor, uma vez que a maioria dos alunos nunca recebeu uma opinião imediata sobre os textos produzidos. Formando um grupo de crítica, o aluno torna-se consciente daquilo que está ou não claro para o leitor.
- Um melhor uso da linguagem, sendo que investigações demonstram que os alunos empregam um registo linguístico mais amplo em grupos reduzidos do que em grupos maiores;
- Um melhor ambiente na sala de aula, uma vez que a escrita como evento interativo social influencia positivamente o ambiente que se vive na sala de aula.

É claro que, tal como também apontam Björk e Bloomstrand (2000), a crítica feita aos colegas é uma tarefa difícil de ser levada a cabo, pois os estudantes não estão habituados a criticar os textos, nem sabem, muitas vezes, o que criticar. Daí que o papel da professora como mediadora deste processo tivesse sido fundamental para uma melhor orientação dos alunos.

Após a revisão de texto, seria objetivo da intervenção proporcionar uma maior consolidação dos conhecimentos adquiridos através de um trabalho de distanciamento entre a revisão e reedição de texto, entre o primeiro rascunho e a elaboração da versão definitiva. No

entanto, por limitações de tempo, este trabalho não foi possível, tendo esta última etapa de reedição de texto ficado comprometida.

3.3.1. Português

A intervenção levada a cabo na aula de Português dividiu-se em duas partes: a primeira, o trabalho com o género textual *síntese* e a segunda o trabalho com o género textual *texto de opinião*. Seguidamente serão apresentadas as atividades desenvolvidas, a forma como estas se estruturaram e com que objetivo, relativamente a cada um dos géneros trabalhados. Neste ponto também será feita uma apreciação global das atividades implementadas.

3.3.1.1. Atividades desenvolvidas

i. Género textual *Síntese*

A primeira parte da intervenção, integrada no conteúdo programático *"Os Maias"* de Eça de Queirós, foi realizada em duas aulas e nela foi trabalhado o género textual *Síntese*.

Retomando as conclusões retiradas na fase de diagnóstico, que realçavam a ausência de estratégias processuais de produção de texto, foram propostas atividades que permitissem a aproximação a uma forma de trabalho organizado, respeitando três fases – *planificação, redação* e *revisão*.

A primeira atividade consistiu numa breve chuva de ideias (cf. Anexo 1, Material 2) sobre a visão de casamento partilhada por algumas das personagens da obra *Os Maias*, com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios e despertar a capacidade crítica dos alunos.

Na segunda atividade partiu-se de um documento de apoio (cf. Anexo 1, Material 2) com a explicação e exemplificação dos processos subjacentes à produção de uma síntese, para levar os alunos, em grande grupo, a discutir e a pensar sobre esses mesmos processos. Foram também apresentadas e postas em prática três técnicas para a realização de uma síntese, sendo o objetivo deste exercício ajudar os alunos no processo de distinção entre o que é informação central e acessória de um dado enunciado, promovendo neles o desenvolvimento da capacidade de reformulação e de reescrita desse mesmo enunciado.

Após esta reflexão e prática em grupo, propôs-se uma terceira atividade que consistiu na leitura individual de um texto apresentando a visão e tradições subjacentes ao casamento em diferentes culturas, com o objetivo de se preparar uma síntese do mesmo. Para facilitar o

processo de leitura e análise de texto, foi distribuído um guião de leitura (cf. Anexo 1, Material 2), com a proposta de um código para a preparação da síntese.

A quarta atividade consistiu na redação, individual, da síntese dos textos lidos:

Texto 1: *Casamento africano e suas tradições,* adaptado de *http://onossocasamento.pt/artigos/casamento-africano-suas-tradicoes*.

Texto 2: *Casamento budista,* adaptado de *http://onossocasamento.pt/artigos/casamento-budista*.

Texto 3: *Casamento indiano,* adaptado de *http://www.pontodosnoivos.com.br/casamento-religioso/casamento-indiano/1.html*.

Texto 4: *Sondagem "O casamento é igual à união de facto e esforçamo-nos menos por mantê-lo",* adaptado de *http://www.publico.pt/Sociedade/o-casamento-e-igual-a-uniao-de-facto-e-esforcamonos-menos-por-mantelo-1483487*.

Apesar de se partir de uma tarefa individual (a planificação e redação da síntese), a atividade seguinte – revisão do texto produzido – foi realizada em grupos de três alunos, formados de acordo com o facto de terem trabalhado o mesmo texto. Através da interação com os pares, foi objetivo da atividade proporcionar um momento de auto e heteroavaliação do trabalho desenvolvido, com o auxílio e orientação de uma tabela de apoio (cf. Anexo 1, Material 2) à revisão. Esta postura analítica crítica que os alunos assumiram perante o trabalho dos respetivos colegas de grupo permitiu-lhes ampliar e consolidar os seus conhecimentos. Como exemplo disso, podemos relatar as discussões que foram sendo geradas ao longo do processo de revisão: *"Esta frase é repetitiva"; "Não podemos copiar citações"; "Não é preciso incluir isto...são pormenores"*.

A sexta atividade proposta (já incluída na segunda aula desta primeira parte da intervenção) consistiu na elaboração de um *PowerPoint* a partir do reagrupamento das ideias contidas nas diferentes sínteses. Esta atividade de "síntese da síntese" permitiu verificar como, através de tarefas simples – como a elaboração de um *PowerPoint* – os alunos, naturalmente, foram sentindo uma necessidade constante de reler e rever a informação que iam introduzindo. Neste caso, a utilização deste recurso favoreceu o processo de produção de uma síntese, pois, até por uma questão meramente visual, o *PowerPoint* obriga a que se façam alterações para tornar todo o conjunto mais harmonioso. Assim, os alunos foram cortando e reorganizando o texto, o que implicou uma reflexão constante sobre o próprio processo de escrita.

Seguidamente, os grupos apresentaram os seus *PowerPoints* e, finalmente, foi proposta uma reflexão final sobre o trabalho realizado, explorando, oralmente, que novas aprendizagens tinham realizado e que dificuldades encontraram na realização das atividades.

Através desta reflexão foi possível registar que os textos selecionados foram do agrado dos alunos, tendo estes vivamente expressado as descobertas (algumas surpreendentes para eles) que fizeram sobre as tradições das diferentes culturas relativamente ao casamento. Por outro lado, os alunos realçaram o papel que a professora desempenhou no sentido de os ajudar a ultrapassar algumas dificuldades na redação da síntese. Estas dificuldades, que já antes (na fase de diagnóstico) tinham sido registadas, estiveram especialmente relacionadas com a resistência perante a necessidade de parafrasear o discurso do autor, perante o dizer por outras palavras, perante a necessidade de desestruturar o texto para, de seguida, voltar a estabelecer novas conexões.

ii. Género textual *Texto de Opinião*

Na segunda parte da intervenção, correspondente à terceira e quarta aulas, foi trabalhado o género textual *texto de opinião*.

Tal como comprovado na fase de diagnóstico, uma das maiores dificuldades ou problemas que os alunos encontram quando perante tarefas de expressão escrita relaciona-se com a manutenção da coerência entre o tema, a audiência e os objetivos da comunicação (Scott, cit. por Mata, 1997). E, aliado a este problema, temos o da manutenção da continuidade temática. Desta forma, foi objetivo do trabalho com o género textual *texto de opinião* dar aos alunos a oportunidade de conhecer, identificar e refletir sobre a estrutura deste género textual e dotá-los das estratégias necessárias à redação de um texto de opinião próprio.

A primeira atividade consistiu numa chuva de ideias, questionando os alunos sobre a sua noção de texto de opinião e quais as suas características. Esta curta atividade permitiu a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e a avaliação, por parte do professor, desses mesmos conhecimentos.

Seguidamente, foi entregue e explorada, em grande grupo, um documento explicativo sobre a estrutura de um texto de opinião (cf. Anexo 1, Material 3), de forma a comprovar e ampliar os conhecimentos dos alunos.

Após estas atividades introdutórias, propôs-se uma atividade de pré-leitura do texto-modelo. A partir da apresentação do título do texto, *"Um país de Marias"*, colocaram-se questões

aos alunos, como, por exemplo, *o que é que lhes sugeria aquele título, que tipo de texto esperavam encontrar; que tipo de informação esperavam que fosse dada, qual poderia ser a informação dada no primeiro parágrafo,* etc.

Através destas duas primeiras atividades, pôs-se em prática uma das recomendações do Programa de Português (Coelho, 2002): permitir que os alunos antecipem significados e formulem questões a partir dos indícios apresentados, como títulos de texto, imagens e tipos textuais, acionando os conhecimentos necessários à determinação da estrutura do texto.

A quarta atividade consistiu na reconstrução de um texto de opinião (o texto-modelo) recortado em várias partes, tendo cada uma dessas partes sido entregue a cada aluno (cf. Anexo 1, Material 3). A tarefa proposta foi a de cada aluno fazer, individualmente, uma leitura atenta da parte correspondente e propor uma ordem para o texto final. Esta tarefa exigiu que todos os alunos estivessem atentos às sugestões dos colegas e que fossem identificando, corretamente, os conectores e os processos de correferência e de retoma anafórica, de forma a conseguirem, no final, uma *costura* correta do texto original.

Última atividade: após *costurado* o texto original e projetado no quadro, foi entregue a cada aluno um pequeno papel com uma das características de um texto de opinião (cf. Anexo 1, Material 3), como, por exemplo, *recurso a uma linguagem valorativa ou depreciativa; objetividade dos argumentos apresentados; seleção de argumentos próximos à realidade do leitor; uso de conetores para reafirmar uma ideia*; etc. Foi pedido aos alunos que procurassem no texto original um exemplo que comprovasse o que constava no papel que lhes fora entregue. Com esta atividade pretendeu-se que o foco de atenção dos alunos passasse a ser o conteúdo e as relações estabelecidas entre as ideias presentes no texto.

Na quarta aula, enquadrada no trabalho com o género textual *texto de opinião,* as atividades propostas tiveram como objetivo a mobilização dos conhecimentos já explorados sobre as características estruturais de um texto de opinião; a reflexão sobre os mecanismos de coesão textual e a rotinização de estratégias de planificação, redação e revisão.

Iniciou-se este trabalho com uma pequena revisão do que tinha sido abordado na aula anterior, com o objetivo de rever e reativar os conhecimentos sobre a estrutura e características do género textual *texto de opinião*.

A segunda atividade tratou-se de preparar e planificar o texto a redigir – texto de opinião integrado no conteúdo programático *"Os Maias, uma crónica de costumes",* de acordo com as seguintes instruções:

Em "Os Maias, Episódios da Vida Romântica", assistimos a uma crónica de costumes, que assenta numa análise satírica dos comportamentos individuais no quotidiano da sociedade portuguesa.

Tarefa: *Em pequenos grupos, iremos desenvolver este tópico, através da redação de um texto de opinião relativo ao tema Crítica Social n'Os Maias, sendo cada grupo responsável por cada uma das suas partes estruturantes. Irão receber instruções claras para que, no final, consigamos um discurso harmonioso e lógico.*

A turma foi dividida em grupos de três e a cada grupo foi entregue um cartão com instruções (cf. Anexo 1, Material 3) para orientar a escrita de um pequeno parágrafo a ser integrado posteriormente num único texto (constituído por todos os parágrafos redigidos por cada grupo). Nesses cartões eram fornecidos os dados a serem explorados por cada grupo e indicações como, por exemplo:

Não esquecer*: Utilização dos conetores adequados, sendo este o último argumento apresentado para exemplificação da crítica social, agora numa perspetiva de atualização. Por isso, o objetivo é demonstrar como os exemplos anteriores (crítica às pessoas que querem copiar à força costumes estrangeiros e fazerem-se passar por "chiques"; crítica à corrupção e ignorância no seio das classes dirigentes; crítica à falta de princípios e "jogo sujo" da imprensa editorial), continuam uma realidade nos nossos tempos.*

Para facilitar a reunião posterior dos diferentes parágrafos, a atividade foi realizada com recurso ao processador *Word,* tendo sido para cada grupo disponibilizado um computador. Ao longo da realização desta atividade foi papel da professora o de monitorar e auxiliar o processo de redação de cada parágrafo por grupo.

A terceira atividade consistiu na reunião dos argumentos desenvolvidos por cada grupo. Reunidas todas as partes num documento só, este foi projetado para uma leitura e revisão crítica final por parte de todos os alunos. Após uma leitura conjunta, os alunos propuseram alterações ao texto, refletindo sobre os mecanismos de coesão e processos de retoma anafórica adequados. Nesta fase, foram também redigidos, em conjunto, a introdução e a conclusão do texto, assim como foi sugerido um título apelativo para o texto final.

Foram sentidas algumas dificuldades na realização desta última atividade uma vez que, por ter sido realizada em grande grupo, registou-se uma maior dispersão dos alunos, comprometendo o favorecimento de uma reflexão mais profunda sobre a produção textual.

Ainda integrado no trabalho com o *texto de opinião*, foram elaborados materiais de apoio (cf. Anexo 1, Material 4) à preparação para o teste final da disciplina, do qual fez parte um item de elaboração de um texto expositivo-argumentativo (cf. Anexo 1, Material 5). As produções dos

alunos nesse item foram objeto de análise e instrumento de avaliação do impacto da intervenção desenvolvida.

3.3.1.2. Apreciação global das atividades implementadas

A partir da análise da primeira parte da intervenção (género textual *síntese*) e por comparação com os dados da aula de avaliação diagnóstica, foi possível observar que os alunos revelaram uma maior facilidade de identificação e seleção das ideias centrais a manter numa *síntese*. Pelo que foi permitido observar, esta facilidade foi resultado de uma seleção temática mais apelativa. A seleção que foi feita do *input* (textos-modelo) despertou o interesse dos alunos para a leitura dos textos e, desta forma, fez com que fossem capazes de aplicar mais facilmente os mecanismos próprios de elaboração de uma *síntese*.

Por outro lado, a apresentação de materiais de apoio diferentes, intuitivos e funcionais (um código de leitura, uma *check-list* para a revisão) contribuiu para uma mais fácil concretização da tarefa por parte dos alunos. Para tornar o processo de leitura mais dinâmico e apelativo, propôs-se que, para além dos habituais sublinhados, os alunos fossem fazendo à margem do texto algumas anotações, sob a forma de um código que se pretendeu que fosse intuitivo e apoiasse eficazmente a realização da *síntese*. Este código incluiu os seguintes símbolos: ***NB*** *(importante; ideias a não esquecer);* ***X*** *(ideias acessórias);* ***Cit.*** *(citação);* ***(...)*** *(enumeração de factos);* ***?*** *(dúvidas, palavras ou ideias não compreendidas)* (cf. Anexo 1, Material 2).

Através desta proposta, foi possível observar como alunos que normalmente consideram a leitura algo aborrecido se motivaram para a realização da tarefa, utilizando diferentes cores para o registo e uso dos diferentes códigos. Por exemplo, alguns alunos registaram a verde o código **NB** e a vermelho o código **X.**

A observação deste comportamento e das diferentes reações perante uma mesma tarefa levou-nos a concluir que a promoção de uma postura positiva perante a leitura (principal *input* para a aquisição de noções de géneros textuais) favoreceu a promoção da competência de expressão escrita.

Como já antes explorado, a proposta de um trabalho cooperativo, concretamente na fase de revisão do texto, foi fundamental para a consolidação dos conhecimentos adquiridos. O acompanhamento do processo de revisão permitiu verificar como os alunos, com a ajuda dos

colegas, da professora e dos materiais didáticos disponibilizados, foram aprofundando o seu conhecimento das características estruturais dos diferentes géneros textuais.

Por último, e tal como havia sido verificado na aula de avaliação diagnóstica, o facto de o destinatário final das produções dos alunos não ser unicamente o professor, mas sim todos os restantes colegas (através da apresentação do *PowerPoint* final), contribuiu para um maior empenho na realização da tarefa.

Na segunda parte da intervenção, onde foi trabalhado o género textual *texto de opinião*, foi possível testar a adequação das estratégias e atividades pensadas. Estas revelaram-se úteis no sentido de potenciar a evolução dos alunos enquanto leitores e escritores críticos, levando-os a refletir sobre o seu próprio processo de escrita e sobre as estratégias e mecanismos que têm ao seu dispor para poderem atingir novos patamares de conhecimento. Concretamente, as atividades de *"costura"* de argumentos favoreceram a evolução dos alunos na compreensão do texto e na descoberta de relações entre as suas várias partes estruturantes. Para além disso, permitiram uma reflexão e revisão do trabalho desenvolvido de forma cooperativa, dinâmica e constante, uma vez que os alunos foram discutindo e testando melhores possibilidades de organização de texto.

Foram sentidas algumas dificuldades que, tal como já referido, se prenderam com as propostas de atividades em grande grupo, comprovando-se que o trabalho em pequenos grupos é mais produtivo, centrado e permite atingir melhores resultados.

3.3.2. Espanhol

A intervenção levada a cabo na aula de Espanhol dividiu-se em três partes, de acordo com o género textual trabalhado em cada unidade temática: *folheto informativo, artigo de opinião* e *notícia.*

Seguidamente ir-se-á apresentar as atividades desenvolvidas no âmbito do trabalho com cada um dos referidos géneros. As atividades levadas a cabo nas aulas não serão todas elas aqui analisadas, mas sim apenas as que se reportam diretamente e que demonstram a perspetiva comunicativa e processual privilegiada na intervenção levada a cabo na disciplina de Espanhol. Por um lado, foi objetivo das atividades propostas promover uma aprendizagem da produção escrita vinculada a práticas reais e verossímeis de comunicação, sendo isto conseguido através do trabalho com os géneros textuais. Por outro lado, foi pauta da intervenção

pedagógica a promoção de um processo de trabalho estruturado, de forma a rotinizar estratégias e mecanismos facilitadores do processo de escrita.

A apresentação das atividades será feita a partir da adaptação de um modelo de tarefa de produção escrita de Cassany (2000).

3.3.2.1. Atividades desenvolvidas

i. Género textual *Folheto informativo*

A primeira parte da intervenção, correspondente à primeira e segunda aulas, teve como enquadramento a unidade temática *"Multiculturalidad"* e nela foi trabalhado o género textual *folheto informativo.* Apesar de o trabalho desenvolvido ter sido repartido por duas aulas, apresentar-se-ão as atividades de forma sequencial.

A primeira atividade consistiu na projeção e exploração de imagens temáticas (*explorando os costumes dos diferentes países, os aspetos a ter em conta por um turista que faz férias num local com normas e hábitos diferentes dos seus, etc.*), a partir das quais foi solicitado aos alunos que predissessem o tema a ser abordado. A partir deste enquadramento em torno das *diferenças culturais, costumes dos diferentes países, turismo, férias noutro país*, apresentou-se uma pequena informação sobre as cidades espanholas mais visitadas por turistas estrangeiros. Foi objetivo destas atividades ativar os conhecimentos prévios dos alunos, motivar para a tarefa pelo desafio da descoberta e introduzir o trabalho com o género textual *folheto informativo (turístico).*

A terceira atividade desenvolvida consistiu na leitura e exploração dos textos-modelo em pequenos grupos. Propôs-se o manuseamento e análise de folhetos turísticos (*reais*) de três cidades espanholas (Granada, Salamanca e Sevilha). Através de um documento de apoio à análise dos folhetos (cf. Anexo 2, Material 2), foi possível levar os alunos a fazerem uma leitura analítica do texto, atentando à sua forma/aspeto gráfico e uma leitura compreensiva do texto, analisando o seu conteúdo, o seu propósito e ideias principais.

Na quarta atividade, correspondente à planificação do texto a redigir, foi proposto aos alunos que, em pequenos grupos, elaborassem, numa folha A4 em branco, um esquema com os conteúdos gerais a incluir no folheto a produzir e a distribuição/organização desses mesmos conteúdos. Para tal, foram-lhes dadas algumas indicações prévias como forma de orientar o seu trabalho:

> *Somos una empresa turística que presenta planes de viajes especializados y adaptados a los intereses y características de los diferentes turistas, de acuerdo con su nacionalidad, edad, capacidad financiera, etc. En grupos, vais a elaborar un folleto informativo específico. Para eso vais a trabajar una de las nacionalidades presentadas, buscar informaciones sobre ella y elegir una región, ciudad, espacio o actividad para explorar en vuestro folleto informativo.* ***Atención****: la información debe estar bien organizada, visualmente agradable y no ser demasiado extensa. ¡Poned en práctica vuestra capacidad de síntesis! Elegid también un título sugestivo y una frase introductoria que resuma lo que podemos encontrar ahí.* (cf. Anexo 2, Material 2)

Também foi dada, a cada grupo, a indicação do público-alvo do folheto a ser produzido, como por exemplo "*un grupo de jóvenes españoles que quieren conocer nuevas ciudades*" (cf. Anexo 2, Material 2).

Seguidamente, feito o esboço do folheto, os alunos passaram à sua elaboração. Esta fase de textualização (ou redação) foi conseguida através do recurso ao processador de texto *Publisher*.

Elaborados os folhetos foi, na aula seguinte, feita a sua apresentação a toda a turma, através da projeção dos mesmos. O objetivo desta atividade foi o de promover uma reflexão crítica por parte de todos os alunos sobre o trabalho realizado por cada grupo. Esta reflexão foi apoiada por uma *checklist* (cf. Anexo 2, Material 2) com critérios a ter em conta na revisão do texto. Cada grupo registou as sugestões dadas para a melhoria dos seus textos e, posteriormente, incorporaram as alterações necessárias nos seus folhetos. No final deste processo, os folhetos produzidos foram impressos e distribuídos por todos.

ii. Género textual *Artigo de Opinião*

Na segunda parte da intervenção – terceira aula – foi trabalhado o género textual *artigo de opinião,* enquadrado na unidade temática *"Gastar y gastar", com o subtema "La publicidad en nuestras vidas"*.

A primeira atividade, de descoberta do tema, consistiu na audição de músicas conhecidas utilizadas em anúncios publicitários: *Calzedonia, Axe e Pingo Doce*. A partir desta, os alunos identificaram o tema a tratar (*a publicidade*), seguindo-se uma chuva de ideias sobre os meios, destinatários, estratégias e linguagem que caraterizam o mundo da publicidade.

Seguiu-se uma atividade em pequenos grupos, na qual se pretendeu que os alunos questionassem a sua própria relação com a publicidade e fossem entrando em contacto com léxico específico da área, através de uma série de perguntas:

- *¿Cuál es tu anuncio publicitario favorito en el momento?*
- *¿Alguna vez has comprado algo porque lo has visto en la tele?*
- *¿Crees que hay demasiada publicidad en la tele?*
- *¿Te acuerdas de alguna publicidad que te aburra mucho siempre que la ves? ¿Y por qué?*
- *Piensa en las cosas que te gusta o sueles comprar o pedir a tus padres para comprar. Qué influencia más tus preferencias, ¿el precio del producto, su aspecto o la publicidad que lo promueve?*
- *En un solo adjetivo, ¿cómo definirías "publicidad"?*

Após discutirem estas questões em pequenos grupos, os alunos partilharam algumas das conclusões a que chegaram com toda a turma. Desta forma, promoveu-se, interativamente, a ampliação da disponibilidade lexical dos alunos sobre o tema *"La publicidad".*

A atividade seguinte consistiu na leitura de dois artigos de opinião, um realçando os aspetos positivos da publicidade e o outro explorando os seus aspetos negativos:

Texto 1: *Estereotipos en la Publicidad*, adaptado de http://leticia-nuevastecnologias.blogspot.pt/2010/05/articulo-de-opinion-sobre-la-publicidad.html;

Texto 2: *Los anuncios, lo mejor de la televisión*, adaptado de http://elpais.com/diario/2009/05/03/domingo/1241321437_850215.html.

Esta atividade de leitura foi organizada da seguinte forma: cada um dos alunos dos grupos formados ficou responsável pela leitura e tomada de notas sobre um dos artigos, para de seguida apresentar ao respetivo colega um resumo (oral) do texto lido.

Partilhados e conhecidos os diferentes pontos de vista defendidos, cada aluno, redigiu, individualmente, um pequeno texto expressando a sua opinião sobre o texto lido. Para a realização desta atividade, os alunos dispuseram de uma pequena tabela (cf. Anexo 2, Material 3) com exemplos dos articuladores discursivos que poderiam utilizar para organizar o seu discurso (por exemplo, *Iniciar la exposición: El texto que he analizado...; Presentar tu opinión: En mi opinión / Creo que / A mi modo de ver*, etc.). Através desta atividade pretendeu-se dotar o aluno de estratégias discursivas para a elaboração do artigo de opinião (produto final desta segunda parte da intervenção).

Na atividade seguinte foi feita a planificação do artigo de opinião a ser produzido em pequenos grupos. As instruções dadas para a sua realização foram:

En pequeños grupos, tenéis que producir un artículo de opinión para la revista del cole acerca del tema: La publicidad y los jóvenes. Recuerda que debes...1. ...hacer una selección de las ideas principales; 2. ...realizar un esquema sobre las informaciones que vas a incluir en; 3. ...construir un texto cohesionado, a través mecanismos varios.

Foi elaborado e entregue um documento com indicações (cf. Anexo 2, Material 3) para o cumprimento de cada um dos pontos anteriores e com um espaço destinado ao registo das ideias a serem exploradas, de forma a facilitar e incentivar a uma melhor planificação do texto a produzir.

Após a redação do artigo de opinião, fizeram-se circular os textos pelos diferentes grupos, com o objetivo de permitir que os restantes alunos os lessem e registassem (cf. Anexo 2, Material 3) observações e valorizações pertinentes, de acordo com a (não) adequação do texto aos critérios explorados a partir dos textos-modelo.

Após esta revisão partilhada dos textos, o ideal seria ter sido dado espaço à reescrita dos mesmos, de acordo com as observações registadas pelos diferentes grupos. No entanto, por limitações de tempo, tal atividade não fora prevista na planificação da aula.

iii. Género textual *Notícia*

A última parte da intervenção, integrada na unidade temática *"Relaciones Personales y las redes sociales"*, corresponde à quarta aula e teve como objetivo o trabalho com o género textual *notícia*.

Na primeira atividade proposta, foi entregue a cada aluno uma imagem sugestiva sobre as novas tecnologias e as redes sociais para que a analisasse e partilhasse com toda a turma as ideias que essa imagem lhe sugeria. Entre as observações feitas pelos alunos ouviu-se, por exemplo:

"Mi imagen retrata la forma como hoy en día la gente se relaciona...comunicamos más por móvil o por facebook que personalmente";

"Se ve perfectamente como las personas son dependientes de sus móviles, mismo cuando estamos en un café con amigos, estamos enviando sms a otros...";

"Las nuevas tecnologías son positivas porque permiten acercar a la gente de todo el mundo";

"Hay personas que cuentan todo de su vida en las redes sociales, no hay privacidad...".

A partir desta exploração, motivou-se os alunos para o tema a ser abordado e ativaram-se os seus conhecimentos prévios sobre o mesmo.

Para dotá-los de uma maior disponibilidade lexical sobre o tema *"Relaciones Personales y las redes sociales"*, propôs-se a visualização e exploração de dois pequenos vídeos:

Vídeo 1: *"Redes Sociales"* disponível em http://www.youtube.com/watch?v=eRgUDEpjaII;

Vídeo 2: *"Debates: Las redes sociales"* do programa *Para todos La 2,* disponível em http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debates-redes-sociales/991996/.

A partir dessa visualização e da tomada de notas (cf. Anexo 2, Material 4) sobre as opiniões expressas nos respetivos vídeos, os alunos discutiram-nas e exploraram o papel que as novas tecnologias desempenham nas suas vidas.

Na atividade seguinte propôs-se a reconstrução de uma notícia *("Fábula de amor creada en Facebook por un niño termina en caso policial",* disponível em http://www.practicaespanol.com/pt/fabula-amor-creada-facebook-nino-termina-caso-policial/art/1809/), recortada em várias partes, tendo cada uma dessas partes sido entregue a cada grupo de alunos. A tarefa destes foi fazer uma leitura atenta da parte correspondente e propor uma ordem para a notícia final, com o apoio de um documento explicativo das características e organização do género textual *notícia* (cf. Anexo 2, Material 4). Esta atividade teve como objetivo levar os alunos a determinar e a refletir sobre aspetos como a estrutura, o registo, léxico, formas verbais, etc., que caraterizam este género textual.

Explorado e ordenado o texto-modelo, a atividade seguinte tratou-se da redação de uma notícia de acordo com o título sugerido e seguindo as instruções fornecidas:

> *Redacta una noticia, entre 80 a 100 palabras, relativa al siguiente titular... No te olvides de seguir las indicaciones para la redacción de una buena noticia.*

Os títulos sugeridos foram os seguintes:

1. Matrimonio roto por agregar a ex novio en facebook;

2. Joven gana una fortuna con "Likes" en facebook;

3. Una boda especial: Una pareja se casa a mil km de distancia".

O material pedagógico produzido para a redação da notícia foi do agrado dos alunos, uma vez que simulava o aspeto formal de uma coluna de jornal (cf. Anexo 2, Material 4). À margem foram disponibilizadas pequenas dicas sobre como elaborar cada parte da notícia (por

exemplo: *"Espacio dedicado a* ***la entradilla****: suele llevar la parte más importante de la noticia"*), o que facilitou o trabalho dos alunos e os ajudou a centrarem-se na tarefa a realizar.

Finalmente, na atividade dedicada à revisão, os grupos leram em voz alta as notícias produzidas, ficando os restantes colegas responsáveis pela valorização dos trabalhos realizados, através da tomada de notas num documento distribuído para o efeito (cf. Anexo 2, Material 4). Havia-se previsto, inicialmente, que a revisão seria feita através da circulação das notícias produzidas pelos diferentes grupos. No entanto, por limitações de tempo, alterou-se este procedimento para a leitura em voz alta. No final, houve espaço a um pequeno diálogo sobre a tarefa realizada.

3.3.2.2. Apreciação global das atividades implementadas

Partindo da adaptação de um modelo de tarefa de produção escrita de Cassany (2000), far-se-á uma apreciação global das atividades propostas, de acordo com um modelo de trabalho estruturado e dividido em diferentes fases:

1. *Motivação e introdução ao tema*: através das atividades propostas, pela máxima variação dos recursos (*imagens, músicas, pequenos vídeos*), conseguiu-se motivar os alunos para o tema a ser tratado, tendo estes reagido sempre com entusiasmo às tarefas e materiais apresentados, revelando espírito crítico e criatividade.
2. *Leitura compreensiva e analítica*: o *input* proporcionado (leitura e exploração dos textos-modelo) revelou-se útil à familiarização e compreensão dos aspetos macro e microestruturais dos textos explorados. Os alunos foram capazes de seguir ou de retomar o exemplo dos textos-modelo no momento da realização dos seus próprios textos. Este *input* funcionou também como estratégia de geração de ideias, pois, através dele, os alunos acederam a informação nova, assim como mobilizaram conhecimentos prévios.
3. *Planificação*: relativamente a esta fase, ela não pode ser apresentada como pertencente a uma parte única e exclusiva do processo. A planificação do texto a ser produzido começou nas atividades de introdução ao tema, passando pelas atividades de leitura e exploração dos textos-modelos, a partir das quais se propôs a geração e partilha de ideias através da interação com os colegas. Pelos materiais de apoio à leitura e planificação do texto, permitiu-se aos alunos uma maior assimilação dos conteúdos linguísticos, através da realização de esquemas, listagens e resumos.

4. *Textualização*: a partir da observação em aula e da análise dos produtos, confirmaram-se, por um lado, as vantagens de uma perspetiva comunicativa do processo de ensino/aprendizagem, tendo esta permitido o estabelecimento de um propósito para os textos a produzir. Por outro lado, comprovou-se que o fornecimento de instruções claras favoreceu a promoção da criatividade dos alunos. Segundo Sáinz e Guillén (1995), "dar instrucciones demasiado vagas, enfrentar al alumno ante la hoja en blanco para que demuestre su competencia lingüística y su creatividad conducen al bloqueo y a la falta de motivación" (p. 171). Apesar de as tarefas de expressão escrita serem normalmente encaradas como tarefas árduas e desmotivadoras, os alunos reagiram com entusiasmo e empenharam-se na realização das mesmas. Isto deveu-se ao facto de terem sido promovidas as condições necessárias à produção do texto, através da planificação prévia. Ao longo de todo o processo de redação, foi importante também a forma como a professora foi circulando pelos grupos, monitorizando o processo, ajudando a escrever na L2 e oferecendo os elementos linguísticos necessários.
5. *Revisão e avaliação*: Como já fundamentado, a revisão é transversal a todo o processo de escrita. Os apontamentos, considerações, opiniões que os alunos foram registando por escrito no decorrer da aula foram também alvo de revisão e reflexão. Comprovou-se as vantagens da criação de "grupos de crítica", verificando-se que a interação com os outros promoveu uma maior reflexão sobre o próprio trabalho.

Seguindo a proposta de Cassany (2000), o próximo passo ou etapa seria a *retextualização*, em que os alunos iriam reescrever o texto produzido, fazendo as alterações e melhorias necessárias, de acordo com a reflexão proporcionada pela etapa anterior – *revisão*. Não foi possível, no entanto, pelas limitações de tempo, levar a cabo esta fase. Não obstante esta limitação, algumas alterações foram sendo propostas e concretizadas de acordo com as opiniões dos diferentes grupos.

Finalmente, reforçando a importância do trabalho desenvolvido ao longo da intervenção pedagógica no âmbito da disciplina de Espanhol, citamos Cassany (2004):

> "Escribir constituye una poderosa herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad, mucho más allá de una destreza comunicativa que es objeto de aprendizaje. Si no es posible sobrevivir dignamente en el mundo actual sin saber escribir, cabe preguntarse si se puede aprender una L2/LE sin escribir." (p. 917).

3.4. Avaliação do desenvolvimento de competências

Esta última fase do processo de intervenção pretendeu avaliar o impacto das estratégias propostas no desenvolvimento da competência objeto da intervenção.

Na fase de diagnóstico, verificou-se uma ausência de estratégias, por parte dos alunos, de planificação e revisão das tarefas de expressão escrita. Com base neste dado, foi estruturada a intervenção no sentido de dotar os alunos de estratégias para, de forma autónoma, executarem tarefas de expressão escrita estruturadas e adaptadas ao contexto de comunicação.

Recordando o já referido na introdução, através de um exercício de uso e produção de diferentes géneros textuais (em Português, *síntese* e *texto de opinião*; em Espanhol, *carta*, *folheto informativo*, *artigo de opinião* e *notícia*), procurou-se desenvolver nos alunos a capacidade de se expressarem eficazmente, por escrito, assegurando um crescente domínio das competências que tal processo implica.

Ao longo do processo de intervenção, detetaram-se limitações na execução eficaz do mesmo. Estas limitações estiveram relacionadas essencialmente com a escassez de tempo para uma prática mais intensiva e consolidação de conhecimentos. Uma das implicações desta limitação foi, por exemplo, a não possibilidade de uma aposta mais consistente nos momentos de revisão e possível reescrita dos textos, tendo ficado comprometido o objetivo de levar os alunos a refletir de forma mais aprofundada sobre as suas próprias produções.

No entanto, foram verificadas diferenças entre as produções escritas dos alunos e a forma de levarem a cabo o processo de produção de texto antes e depois da aplicação das estratégias e atividades desenhadas, particularmente no âmbito da produção de uma síntese.

A primeira conclusão a que foi possível chegar foi o facto de os alunos terem automatizado o uso de algumas estruturas que foram sendo trabalhadas nos diferentes géneros. Por exemplo, no trabalho com o *texto/artigo de opinião* (promovido tanto na aula de língua portuguesa como espanhola), embora seja possível notar-se que o fazem de uma forma um pouco "forçada" e ainda pouco natural, os alunos mostraram a preocupação de utilizar os articuladores discursivos corretos, de estruturar o texto à semelhança do modelo visto, o que revela que estariam já mais conscientes de algumas regras/estruturas típicas do género trabalhado.

A reforçar estas conclusões, no contexto da aula de Português, no trabalho com o género textual *síntese* e de acordo com os critérios tidos em conta na análise dos produtos, destacamos as seguintes evidências:

1. *Redução do texto original* – 100% dos alunos cumpriu este objetivo, tendo demonstrado, após um trabalho em pequenos grupos, capacidade de redução da informação. No entanto, esta redução, em 80% dos casos, apenas foi conseguida através da técnica da eliminação de ideias repetidas e de pormenores desnecessários, sendo que a maioria dos alunos não revela ainda autonomia suficiente para a aglutinação de ideias particulares em ideias gerais;

2. *Ordem das ideias* – a maior parte dos alunos continua a manter a organização de ideias original, revelando ainda certa resistência em reorganizar e manipular as ideias de acordo com o princípio de economia que preside qualquer síntese;

3. *Aspetos formais* – 100% dos alunos apresentou o texto na 3ª pessoa e fazendo referências possíveis ao(s) autor(es):

> "*Segundo um estudo de opinião*, a família continua a ser central na nossa vida, apesar de ser vista de forma diferente e funcionar pior." "*Amália Torres diz que* metade dos nascimentos em Lisboa acontece fora do casamento." (grupo 4)

> "*Segundo Cora Migowski*, os pontos em comum são: o papel da família da noiva; a festa; os comes e bebes; os vestidos caros da noiva e das convidadas; músicas típicas e tradicionais." (grupo 2)

Os alunos revelaram preocupação em respeitar o pensamento do autor, evidenciando a sua intenção. No entanto, nenhum aluno arriscou utilizar a sua própria linguagem, demonstrando ainda uma certa resistência em se distanciarem da linguagem e das expressões utilizadas pelo autor original.

4. *Objetivos específicos* – 100% dos alunos foi capaz de identificar e destacar a ideia central do texto.

Desta forma, conclui-se que os alunos desenvolveram estratégias que lhes permitiram cumprir os requisitos de elaboração de uma síntese, usando, no entanto, para o efeito, as técnicas mais simples como o apagamento de informação, revelando ainda uma certa dificuldade em operarem alterações mais significativas no texto.

Quanto ao trabalho com o género textual *texto de opinião*, foi previsto avaliar esta produção escrita por recurso ao teste escrito final do 3º período da disciplina de Português (cf. Anexo 1, Material 5). Assim, pela análise dos textos de opinião produzidos nesse contexto, foi possível concluir-se que: 75% dos alunos utilizaram o articulador discursivo *"Na minha opinião"*, enquanto que os restantes 25% optam por *"Segundo o meu ponto de vista"* para apresentar a

questão, revelando que estes são os que se encontram melhor consolidados e aos quais acedem mais facilmente. Por outro lado, 50% dos alunos, embora o faça de forma um pouco tímida, utiliza o articulador discursivo para introduzir uma opinião pessoal **[a]**, enquanto que a outra metade utiliza-o apenas para reiterar ou constatar o já conhecido sobre a obra **[b]**:

> **[a]** "Na minha opinião, fiquei um pouco desiludida por o amor de Carlos e de Maria Eduarda não ter tido sucesso, acho que daria mais vida à obra, tornando-a mais interessante." (aluno 2)
>
> "Segundo o meu ponto de vista, João da Ega tem razão quando diz que «todo o mundo mais ou menos falha», pois sempre ouvi dizer que «errar é humano» e que também se «aprende com os erros»." (aluno 11)
>
> **[b]** "Na minha opinião, na obra «Os Maias» há várias histórias de amor trágicas, começando em Pedro da Maia e acabando no seu filho, Carlos." (aluno 10)
>
> "Na minha opinião, n'Os Maias em todas as histórias de amor a que há referência não falta a dimensão da tragédia." (aluno 8)

Relativamente à expressão e organização dos pontos de vista, os alunos revelam preferência pelos articuladores discursivos *"Em primeiro lugar / Em segundo lugar"* e *"Por um lado / Por outro lado",* porém nem sempre o segundo elemento é utilizado para introduzir informação nova, funcionando, muitas vezes, como um prolongamento do dito anteriormente, o que revela o reconhecimento destas estruturas como típicas de um texto de opinião e a preocupação em aproximarem os seus textos aos modelos apresentados, apesar de a sua função ainda não estar completamente interiorizada.

Raros são os alunos que sentem a necessidade de exemplificar o que dizem, sendo que aqueles que o fazem preferem, invariavelmente, o já tão automatizado *"Por exemplo".*

Finalmente, analisando a forma privilegiada para procederem ao remate final, é notória a preferência dos alunos pelo articulador discursivo *"Como conclusão"* (utilizado por 58% dos alunos), seguido de *"Para concluir*" (17%) e de *"Finalmente*" (17%), sendo que um aluno (8%) não utiliza qualquer dos articuladores estudados para apresentação da conclusão.

Mais uma vez, poder-se-á pressupor que a maioria dos alunos revela uma preocupação em estruturar o seu texto de acordo com os critérios trabalhados em aula e de acordo com os textos-modelo e que, com base num trabalho mais sistemático, tornar-se-ão cada vez mais eficientes e autónomos quando perante uma tarefa de expressão escrita.

No contexto da aula de Espanhol, foram trabalhados quatro géneros textuais – *carta formal, folheto informativo, artigo de opinião e notícia* –, sendo que aqui serão explorados os três últimos uma vez que o trabalho com a carta formal constituiu uma primeira aproximação aos alunos de forma a conhecer a sua forma e ritmo de trabalho (avaliação diagnóstica).

O trabalho com o género textual *folheto informativo* permitiu comprovar, pelo acompanhamento do processo, que o recurso a processadores de texto, neste caso o programa *Publisher,* auxiliou a redação e revisão constante do texto, pela maior facilidade de *apagar, cortar e colar* palavras, frases e parágrafos. Comprova-se, desta forma, as vantagens do recurso às ferramentas informáticas, como também o são os processadores *Word* ou *PowerPoint,* aos quais faz referência Harris (1993), dizendo que contribuem para a redução da quantidade de reescrita física exigida.

Pela análise dos produtos, concluiu-se que os alunos cumpriram os objetivos propostos – elaboração de folhetos turísticos específicos a três diferentes públicos. Por exemplo, o grupo responsável pela elaboração do folheto turístico para um grupo de jovens propôs a cidade de Braga, dando sugestões sobre atividades noturnas e atividades no âmbito do projeto *Braga 2012, Capital Europeia da Cultura*.

Verificou-se que os alunos cumpriram os objetivos de um folheto informativo (turístico): promover um local, dar informação útil sobre ele, dar informação sobre acessos, gastronomia, locais de interesse, etc. Como evidências disso temos:

- A introdução de títulos sugestivos, como por exemplo: "*Braga, tu capital*", utilizando a segunda pessoa do singular para se dirigir ao público e por analogia ao conceito *Capital Europeia da Cultura*; "*Alentejo, una semana de bienestar*"; ou ainda "*Algarve, ¡ven a pasarlo bien con tus hijos*!";
- A inclusão de imagens apelativas (por exemplo, imagens da região, dos locais a visitar ou dos pratos típicos);
- Informação sobre a localização e acessos, tendo todos os grupos incluído um mapa da região;
- Informações gerais úteis: todos os grupos incluíram o contacto da agência de viagens ou do hotel sugerido, sendo que um dos grupos incluiu o contacto do posto de turismo e números de urgência.

Relativamente à forma/aspeto gráfico do folheto, respeitaram as conclusões a que a análise dos textos-modelo permitiram chegar. Como exemplo disso temos a escolha do tamanho

da letra e o jogo de cores para uma leitura mais fácil, a distribuição organizada da informação (por tópicos: *onde comer, onde dormir, o que visitar, etc.*) e o facto de todas as imagens incluídas terem sido fotografias reais (mais apelativas).

Por outro lado, verificou-se que os alunos optaram por apresentar a informação dos seus folhetos de forma mais sucinta do que os textos-modelo apresentados, uma vez que estes últimos foram por eles considerados demasiado extensos e um pouco confusos. Este facto evidencia o contributo da fase de planificação no sentido de favorecer, através da reflexão, a tomada de decisões sobre o texto a produzir.

No caso da língua estrangeira, observou-se que os alunos, tendo já adquirido noções de género na língua materna, ativaram esses conhecimentos e acederam facilmente à estrutura geral do texto-modelo. Verificou-se, no entanto, que sentiram dificuldades a nível do conteúdo. Pode-se, então, supor que estes problemas se prenderam, por um lado, com a disponibilidade lexical em língua estrangeira (que pode ser insuficiente) e, por outro lado, com entraves de fluidez e dificuldades na própria língua materna, pois, como vem sido dito, as competências trabalhadas ao longo da intervenção proposta são transversais a todo o currículo. Estas dificuldades foram também acentuadas pelo facto de as estratégias de planificação e revisão não fazerem parte das rotinas dos alunos.

Relativamente ao género textual *artigo de opinião*, pela análise dos produtos concluiu-se que os alunos conheciam e tiveram a preocupação de utilizar os elementos linguísticos adequados à estruturação formal dos seus textos. Como vemos no texto abaixo transcrito, os alunos compreenderam e incorporaram nos seus textos mecanismos para captar a atenção do leitor (característica essencial ao texto expositivo-argumentativo), como, por exemplo, o uso de frases interrogativas, em vez de uma apresentação linear do tema. No entanto, a maioria dos alunos limitou-se a apresentar as questões de forma superficial e não devidamente justificada:

> "¿Podemos vivir sin publicidad?
>
> ¿Qué influencia tiene la publicidad televisiva en los jóvenes de la sociedad actual? Es importante que se reflexione sobre este tema y, a continuación, vamos a discutir las ventajas y desventajas de la publicidad. Nuestra opinión es que la publicidad es imprescindible, pero es demasiada, principalmente en la tele. A veces no cumple sus objetivos porque es excesiva e incomoda y no «conquista» a todos los jóvenes, que de pronto hacen *zapping*. Por otra parte, la publicidad también puede tener un carácter informativo y preventivo, que debería ser, en nuestra opinión, su principal función. En conclusión, la publicidad es algo necesario, pero debería estar más controlada y regulada." (grupo 1)

Verificou-se, pelo acompanhamento do processo e análise dos produtos, que a maioria dos alunos utilizou o documento de apoio à planificação do texto (cf. Anexo 2, Material 3) como um primeiro rascunho do texto, quando esta deveria ter sido utilizada para tomada de notas com ideias a serem desenvolvidas na fase seguinte - *redação*. O que sucedeu, após o momento de planificação, foi apenas a junção da informação já registada nesse documento num parágrafo só.

Pela reduzida dimensão dos produtos finais, podem ser levantadas algumas questões, como a reduzida disponibilidade lexical dos alunos neste tema concreto – a publicidade; a impossibilidade de se ter dedicado mais tempo à fase revisão e reflexão sobre os textos produzidos, para posterior reescrita; e o menor envolvimento dos alunos em temas que exigem uma maior subjetividade e reflexão crítica. A ausência de exemplos para fundamentar os seus pontos de vista e a ausência de adjetivos valorativos corroboram a última observação. Poderiam, por exemplo, uma vez que dizem que a publicidade na televisão "*es excesiva e incomoda*", acrescentar "*no nos gusta que cuando estemos viendo una película, seamos interrumpidos un centenar de veces por anuncios repetitivos durante diez minutos fastidiosos*".

Por outro lado, concluiu-se que o facto de se ter optado por não incluir indicações quanto à extensão dos textos a produzir, constituiu um entrave às produções dos alunos. Foi possível verificar-se que este grupo de alunos se sentia mais seguro quanto mais dirigida fosse a tarefa. Comprovou-se que, como nos dizem Sáinz e Guillén (1995), a liberdade não favoreceu a expressão e que instruções ainda mais precisas tê-la-iam potenciado.

Quanto ao género textual *notícia*, pela análise dos produtos supõe-se que os alunos interiorizaram e aplicaram regras de organização do discurso, principalmente no que diz respeito à estrutura sequencial, respeitando, por exemplo, a construção da notícia por pequenos blocos, incluindo subtítulo e um parágrafo inicial correspondente ao Lead:

> "Un joven salmantino de 20 años [***Quem***] ganó 1000 euros por conseguir reunir 1000 «Likes» en su *Facebook* [***O quê***]. La idea surgió hace un mes [***Quando***] en una fiesta de la universidad [***Onde***] tras una apuesta entre amigos [***Porquê***]." (*Lead*: grupo 3)

> "Pablo Martinez, un joven madrileño de 22 años, [***Quem***] se casó con su novia [***O quê***], la semana pasada [***Quando***], a 1000 km de distancia [***Onde***], a través de una *webcam* [***Como***]." (*Lead*: grupo 2)

Por a *notícia* se tratar de um género textual que visa a apresentação objetiva de factos/acontecimentos, os alunos revelaram uma maior facilidade na realização da tarefa. Por comparação com o trabalho com o género textual *artigo de opinião,* pela própria dimensão dos

textos produzidos (mais extensos no caso da notícia), reforça-se a conclusão de que os alunos revelam mais dificuldades quando a tarefa exige uma maior subjetividade, capacidade crítica e exploração das convicções e opiniões pessoais. No trabalho com o género textual *notícia*, bastou, a partir do título proposto, darem largas à imaginação para darem início à narração de um facto passado e fictício. Por outro lado, porque para a realização desta tarefa tinham sido dadas indicações sobre o número mínimo de palavras, comprovaram-se as vantagens de instruções mais precisas.

Pelas observações feitas, concluiu-se que, em futuras oportunidades, dever-se-á propor, em contexto sala de aula, atividades e estratégias que permitam o desenvolvimento nos alunos da sua capacidade argumentativa e de autoafirmação, através, por exemplo, da intervenção em debates, do trabalho com textos/artigos de opinião, da leitura e escrita de textos que exijam defesa de pontos de vista, etc.

Finalmente, o trabalho desenvolvido (tanto com a turma de Português como com a turma de Espanhol) permitiu verificar que o recurso às ferramentas informáticas, como, por exemplo, a comunicação através de *email*, funcionou razoavelmente bem, uma vez que este é um dos meios privilegiados para divulgação de eventos e comunicação com os alunos tanto pelos professores titulares como pela própria escola. Efetivamente, os alunos enviaram trabalhos realizados em aula, e alguns deles aperfeiçoados fora do tempo letivo, por *email* à professora. Por outro lado, foram-lhes enviados documentos de apoio, como por exemplo, instruções de como organizar e apresentar trabalhos escritos.

IV. Considerações finais

O projeto de intervenção pedagógica – "Expressão escrita: A variedade textual na aula de Língua Portuguesa e Espanhola" – começou a ser estruturado com a assistência e observação de aulas em duas turmas, de Português e de Espanhol, do ensino secundário. Do diagnóstico destas aulas, observou-se, por parte dos alunos, carências a nível das competências de expressão escrita. Carências estas já apontadas tanto em documentos oficiais nacionais (como o Relatório dos Exames Nacionais 2010), como em documentos oficiais de turma (Plano Curricular de Turma, ficha socioeconómica dos alunos).

Estas evidências, a par das orientações didáticas atuais sobre a relevância pedagógica da abertura da aula à diversidade de textos (Marcuschi (2005), Cassany (2000; 2004), Bakhtin (2003), entre outros) foram uma razão de peso para se ter centrado os objetivos, estratégias e atividades do projeto de intervenção na promoção do desenvolvimento da expressão escrita, no sentido de levar os alunos a conhecer, manipular e produzir textos variados. Recorde-se: em Português, *síntese* e *texto de opinião*; em Espanhol, *carta, folheto informativo, artigo de opinião* e *notícia*.

No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), é possível ler-se que

> "não pode existir ato de comunicação linguística sem um texto (...) Os textos têm muitas funções diferentes na vida social e apresentam, consequentemente, diferenças na forma e na substância. Diferentes *suportes* são usados com finalidades diferentes. As diferenças de suporte, de finalidade e de função conduzem a diferenças correspondentes não apenas no contexto das mensagens, mas também na sua organização e na sua apresentação. Portanto, os textos podem ser classificados em diferentes tipos, pertencendo a diferentes géneros." (p. 136)

O tratamento dos textos foi assim feito desde o ponto de vista dos géneros textuais. Diz-nos o *Plan Curricular do Instituto Cervantes* (2006) que o trabalho com os géneros adquire relevância no contexto da didática das línguas pois parte-se de um conceito familiar aos alunos, uma vez que estes já possuem os seus próprios esquemas de géneros, adquiridos pela interação com o contexto social em que se inserem. Por outro lado, podemos dizer que quando ensinamos os alunos "a escrever uma carta para um jornal, provavelmente, eles não terão necessidade de produzir muitos textos desse tipo. Mas, nesse processo, aprenderão também a argumentar. Eles adquirem capacidades, principalmente capacidades gerais de comunicação" (Schneuwly, 2002).

Com base neste enquadramento, todas as tarefas de expressão escrita foram pensadas no sentido de colmatar as necessidades estratégicas discursivas demonstradas pelos alunos e promover neles a interiorização de rotinas inerentes ao processo de redação de texto. Desta forma, as atividades propostas tiveram por base uma perspetiva da escrita como processo, desde o simples favorecimento de geração de ideias, até à reflexão e revisão do texto produzido. Partiu-se sempre do contacto com textos-modelo para se proporcionar aos alunos o contacto e a reflexão sobre a estrutura e funções dos diferentes géneros textuais. Genericamente, selecionaram-se géneros textuais que permitissem a prática de algumas das principais funções da linguagem, como: relatar experiências e factos (*notícia*); contestar, questionar (*carta formal*; *texto/artigo de opinião*); expor (*síntese; folheto informativo*).

No decorrer da intervenção pedagógica, diferentes aspetos foram sendo revistos de forma a maximizar o seu impacto. Entre essas revisões, encontram-se, primeiramente, a fixação de um limite de tempo prévio a cada atividade (em cada uma das três fases: *planificação, redação e revisão*), tendo-se verificado que trabalhar com a indicação de um tempo limite ajuda os alunos a concentrarem-se e a otimizar a ativação da sua memória, a sua capacidade de associação e concentração. Comprovou-se, como já dito, que instruções mais precisas potenciam a capacidade de expressão (Sáinz & Guillén, 1995).

Em segundo lugar, foi sendo implementada uma maior variação do tipo de atividades propostas, umas individualmente (como a *leitura e análise dos textos-modelo*), outras em grupos (como *a discussão das caraterísticas estruturais dos textos-modelo, a revisão dos textos produzidos*), para ir de encontro às diferentes necessidades e forma de trabalho de cada um. Também se verificou que a prioridade por atividades de partilha e diálogo em pequenos grupos favoreceu uma maior consolidação dos conhecimentos, tendo sido possível observar-se que os alunos mais tímidos tinham uma maior participação nas tarefas quando realizadas em pequenos grupos (no máximo, grupos de três alunos).

Registaram-se algumas limitações, relacionadas principalmente com o reduzido tempo de intervenção (quatro aulas em cada uma das disciplinas), para aprofundar e consolidar os mecanismos que o processo de escrita envolve. A curta extensão do período de intervenção inibiu a rotinização da escrita como um processo, composto pelas três fases já antes exploradas (*planificação, redação e revisão*), tendo, por este motivo, inibido um maior impacto do projeto de intervenção.

Por um lado, na fase de planificação, não foi possível colocar *diretamente* cada aluno em contacto com mais do que um texto-modelo por género textual, que seria a situação ideal defendida em orientações didáticas como as de Björk e Bloomstrand (2000). Estes autores apontam a necessidade do contacto com, pelo menos, dois textos-modelo como forma de favorecer uma reflexão mais aprofundada sobre os seus aspetos caraterísticos. Dizem que, não havendo tempo para tal exploração em contexto de sala de aula, a análise do segundo texto-modelo poderá ser feita em casa pelo próprio aluno, sendo que a aula seguinte deverá iniciar-se com um breve debate sobre as conclusões a que cada aluno chegara (*id.*).

Na tentativa de superar esta limitação, o que se propôs foi o contacto *indireto* com os distintos textos-modelo. *Indiretamente* pois, tal como se explica na secção III, diferentes grupos exploraram diferentes textos-modelo (por exemplo, no contexto da disciplina de espanhol, no trabalho com os géneros textuais *folheto informativo e artigo de opinião*), apresentando, de seguida, as conclusões a que tinham chegado, pondo assim em conhecimento dos restantes colegas as características desse género textual.

Para além disto, também se poderia aqui argumentar que, ao ter-se centrado o projeto de intervenção no desenvolvimento da expressão escrita em contexto escolar através do trabalho com textos que os alunos encontram na interação com o contexto social em que se inserem, ou seja, com textos que lhes são familiares, o contacto com um único texto-modelo em sala de aula facilmente ativaria a memória e os conhecimentos prévios dos alunos.

Por outro lado, e foi esta a maior implicação das limitações de tempo, não houve possibilidade para uma aposta mais consistente nos momentos de revisão e possível reescrita dos textos. Não foi possível dar lugar a um distanciamento entre a revisão e reedição de texto, entre o primeiro rascunho e a elaboração da versão definitiva, tendo a última etapa de reedição de texto, ou *retextualização* segundo a proposta de Cassany (2000), ficado comprometida.

Não obstante tais limitações, pela análise dos produtos, comprovou-se que os alunos tentaram levar a cabo mudanças (embora mudanças um pouco "tímidas") na sua forma de escrever, traduzidas na organização e estruturação da informação, na utilização mais frequente e variada de conetores/articuladores discursivos, numa estruturação mais consciente do discurso (à semelhança do modelo explorado) e na constatação de algum afastamento entre o rascunho (fase de planificação) e o texto (fase de redação).Concretamente, na aula de língua portuguesa:

- Através do género textual *síntese*, foi possível verificar que os alunos, apesar de uma certa dificuldade em operarem alterações mais significativas, desenvolveram estratégias

que lhes permitiram cumprir os requisitos de elaboração de uma síntese: *identificação da ideia central do texto; redução do texto original de acordo com critérios melhor definidos do que é informação relevante e acessória, redação do texto na 3ª pessoa e referência ao(s) autor(es).*

- No trabalho com o *texto de opinião*, os alunos mostraram preocupação em utilizar os articuladores discursivos corretos, embora o fizessem de uma forma ainda pouco automatizada. Por outro lado, tornou-se evidente a importância do trabalho com textos que impliquem argumentação. Efetivamente, foi possível verificar que raros foram os alunos que sentiram necessidade de exemplificar o que diziam, o que pode demonstrar a dificuldade que a produção de textos que implicam argumentação/exploração de opiniões pessoais pressupõe para alunos neste nível de escolaridade.

Relativamente à aula de Espanhol:

- No trabalho com o género textual *folheto informativo (turístico),* verificou-se como os alunos estruturaram os seus textos cumprindo os critérios explorados a partir do texto-modelo: *introdução de títulos sugestivos; inclusão de imagens apelativas; informação sobre a localização e acessos e a disponibilização de informações gerais úteis*. Desta forma, concluiu-se que se esforçaram por desenvolver um trabalho que correspondesse ao propósito comunicativo de um folheto informativo (turístico): informar, promover um local e dar informação útil sobre ele.
- No âmbito do género textual *artigo de opinião*, pela análise dos produtos concluiu-se que os alunos conheciam e esforçaram-se por utilizar os elementos linguísticos adequados à estruturação formal dos seus textos, incorporando neles alguns mecanismos para captar a atenção do leitor (caraterística essencial ao texto expositivo-argumentativo), como, por exemplo, *o emprego de frases interrogativas*. No entanto, verificou-se uma ausência de exemplos para fundamentar os pontos de vista apresentados. Por outro lado, ao contrário do verificado no trabalho com os restantes géneros textuais, verificou-se que os planos/rascunhos da maioria dos alunos assumiram, desde o início, a forma de texto, não se diferenciando muito da versão final. Estas observações vieram acentuar a já anteriormente referida necessidade de se trabalhar contextos que impliquem argumentação e a importância da rotinização de estratégias de planificação do *a dizer*.

- Finalmente, no trabalho com o género textual *notícia*, foi possível verificar como os alunos interiorizaram e aplicaram regras de organização do discurso, principalmente no que diz respeito à estrutura sequencial, respeitando, por exemplo, a construção da notícia por pequenos blocos, incluindo um subtítulo e um parágrafo inicial correspondente ao *Lead*.

A par destas mudanças evidenciadas pela análise dos produtos, outras vantagens podem ser apontadas ao trabalho desenvolvido. Com efeito, através de um trabalho centrado no processo de escrita e na interação professora-alunos e alunos-alunos, foi possível vencer as resistências iniciais destes últimos quando perante tarefas de expressão escrita. Para ultrapassar tais resistências contribuiu a seleção dos textos-modelo que abordavam temas apelativos e próximos da realidade e interesses dos alunos. Como exemplo, podemos referir os textos que apresentavam diferentes perspetivas sobre o casamento (no trabalho com o género textual *síntese,* na disciplina de Português), que levou os alunos a explorarem questões como *casar por amor ou os direitos da mulher e do homem na relação*; e os textos sobre as vantagens, implicações e perigos das redes sociais (no âmbito do género textual *notícia*, na disciplina de Espanhol), temas tão presentes na vida dos nossos alunos. Comprovou-se que para estimular a participação dos alunos, principalmente em idades como as que os grupos em questão se situavam, foi fundamental que estes se tivessem sentido identificados com as atividades e materiais propostos.

Verificou-se, também, que o facto de ter sido dada a possibilidade aos alunos de ler e produzir diferentes textos ativou e desenvolveu neles uma maior consciência dos aspetos formais/estruturais dos diferentes géneros. Relativamente a esta relação leitura-escrita, salientamos, uma vez mais, a importância que a prática da leitura (principal *input* da noção de géneros textuais) tem no desenvolvimento da escrita. Carvalho (2003) salienta que

> "quando lemos, desenvolvemos a nossa capacidade de comunicar pelo recurso exclusivo à palavra, o nosso conhecimento dos padrões estruturais e organizacionais do discurso escrito, a capacidade de projetarmos a realidade a um nível abstrato, a nossa consciência duma situação de comunicação em que o referente está ausente e tem de ser explicitado verbalmente" (p. 92)

Acentuando a importância de um trabalho desenvolvido a partir de textos-modelo, acrescenta que

> "o nível de escrita mais desenvolvido por parte dos bons leitores decorre da interiorização e reprodução das estruturas próprias da escrita que encontram

nos livros que leem e que relevam de diferentes dimensões do texto, podendo ir de níveis micro a macroestruturais" (McCarthey & Raphael, cit. por Carvalho, 2003, p. 108).

Com efeito, foi possível verificar-se como a exploração dos textos-modelo funcionou como guia de orientação do conteúdo e estrutura dos textos produzidos pelos alunos, pois permitiu ativar conceitos e conhecimentos prévios sobre as caraterísticas estruturais dos diferentes géneros textuais.

Partiu-se do contacto com textos-modelo e de estratégias centradas na compreensão, de forma a aproximar os alunos dos aspetos macroestruturais de cada texto e, a partir daí, levá-los a centrarem-se na escrita como um processo. Com efeito, comprovou-se como, pela incorporação de novos procedimentos de escrita (estratégias de *planificação, redação e r*evisão) foi possível promover alterações do comportamento dos alunos quando perante uma tarefa de expressão escrita. Os alunos foram, por exemplo, implementando algumas estratégias de planificação, como *registo prévio das ideias a serem exploradas, pequenos apontamentos sobre o que incluir em cada parte do texto*, tendo-se também verificado que passaram a dedicar um maior tempo à planificação do texto a produzir. Por outro lado, também incorporaram no seu método de trabalho estratégias de revisão (recorde-se que estas foram diagnosticadas como inexistentes), como *releitura e análise do texto produzido de acordo com os critérios explorados no âmbito de cada género textual; discussão em grupos sobre a adequação do texto produzido ao contexto de comunicação*, entre outras.

A favorecer a rotinização da escrita como um processo esteve o recurso aos processadores de texto. Estes, pela sua versatilidade, permitiram transformar as alterações, revisões e reformulações dos textos produzidos em algo simples, fácil e rápido. Esta possibilidade de facilmente se alterarem os textos que os alunos estavam a redigir fez com que eles assumissem uma postura mais positiva perante as tarefas de expressão escrita. Por outro lado, ao facilitar a reformulação do texto, e como já antes explorado, o recurso aos processadores de texto permitiu promover uma reflexão crítica constante por parte dos alunos sobre o trabalho realizado. Como foi possível comprovar, por exemplo, no trabalho com o género textual *síntese* na aula de Português (em que o produto final foi apresentado sob a forma de um *PowerPoint*) ou com o género textual *folheto informativo* na aula de Espanhol (em que o produto final se tratou de um folheto produzido por recurso ao programa *Publisher*), o recurso a estas ferramentas favoreceu um acentuar das diferenças entre o plano/rascunho e a versão final ao permitirem reduzir a quantidade de reescrita física exigida e ao promoverem uma reflexão

constante sobre os aspetos a serem alterados. Outra vantagem situa-se a nível da planificação do texto, uma vez que os alunos puderam facilmente, através da *Internet*, aceder a um maior número de fontes de conhecimento relevantes para a preparação do conteúdo do texto a ser produzido.

A partir destes factos, supõe-se que numa fase seguinte, com base numa continuidade deste tipo de trabalho, será possível promover a consolidação dos conhecimentos sobre os diferentes textos e incorporação de novos procedimentos de expressão escrita, levando os alunos a trabalhar de forma muito mais autónoma e automatizada, cumprindo-se, dessa forma, o objetivo inicialmente desenhado: *o desenvolvimento nos alunos da capacidade de se expressarem eficazmente, por escrito, assegurando um crescente domínio das competências que tal processo implica*.

V. Referências bibliográficas

Alves, J. M. (dir.) (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: ASA.

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Barbeiro, L. (2003). *Escrita – Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 73-93). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bereiter, C. & Scardmalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Björk, L. & Bloomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Editorial Graó.

Bronckart, J.P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.* São Paulo: EDUC.

Camps, A. & Santasusana, M.V. (2003) Proyectos para aprender lengua. In A. Camps (Comp.), Secuencias didácticas para aprender a escribir (pp. 47-49). Barcelos: Editorial Graó.

Carvalho, J.A. (2001). *O Ensino – Aprendizagem da escrita: Avaliar capacidades, promover competências*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J.A. (2003). *Escrita – Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.

Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.

Cassany, D. (2004). La expresión escrita. In J.S. Lobato & I.S. Gargallo, *Vademécum – Para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 917-942). Madrid: SGEL.

Coelho, M.C. (coord.) (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério de Educação.

Colomer, T. (1999). *Introducción A La Literatura Infantil Y Juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cunha, D. (2005). O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In A.P. Dionísio, A.R. Machado & M.A. Bezerra (Orgs.) *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

Darder, J.G., Teruel, T.M., & Torrent, F.T. (1987). *Expresión escrita (o estrategias para la escritura).* Madrid: Editorial Alhambra.

Dionísio, M.L.; Pereira, M.C.; Viseu, F. (2011). A leitura e a escrita no currículo: a presença ausente, *Atos de Pesquisa em Educação, 6*(1), 94 - 114.

Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol*. Lisboa: Ministério de Educação.

Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

GAVE (2011). Exames 2011 - Ensino Básico e Secundário (Informações, Provas e Critérios), disponível em http://www.gave.min-edu.pt, acesso em 02 de Outubro de 2012.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

Harris, J. (1993), *Introducing Writing*. London: Penguin Group.

Instituto Cervantes (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Edelsa.

MacArthur, C. A., Graham, S., & Schwartz, S. S. (1993). Integrating word processing and strategy instruction into a process approach to writing. *School Psychology Review, 22*(4), 671-681.

Marcuschi, L.A. (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A.P. Dionísio, A.R. Machado & M.A. Bezerra (Orgs.) *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Pinto, A. (2005). Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In A.P. Dionísio, A.R. Machado & M.A. Bezerra (Orgs.) *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

Rodrigues, R.H. (2005). Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In J.L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-roth (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola.

Sáinz, T.G., & Guillén, B. A. (1995). Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE. In Actas del VI Congreso Internacional de ASELE *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II* (pp. 169-176). Centro Virtual Cervantes.

Schneuwly (2002) Entrevista com Bernard Schneuwly. *Revista Nova Escola,* disponível em http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ensino-comunicacao-423584.shtml, acesso em 02 de Outubro de 2012.

Sousa, H. (Coord.) (2011). Exames Nacionais - Relatório 2010, disponível em http://www.gave.min-edu.pt, acesso em 02 de Outubro de 2012.

ANEXOS

ANEXO 1: MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS

Material 1: Aula de avaliação diagnóstica

1. *Síntese*: O Romantismo

Imagina que tens de preparar o tema «O Romantismo» para o próximo teste. Lê atentamente o texto que encontras no teu manual (pp. 117 e 118) e faz "um apanhado" da informação para facilitar o teu estudo.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. *Coesão Textual*

Um erro informático deu origem a que as informações relativas à sinopse do filme *Quem és tu?*, baseado na obra *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, ficassem baralhadas. Tenta separá-las, voltando a redigir a sinopse pela ordem correta:

Cartaz de "Quem És Tu?", de João Botelho (Madragoa Filmes)

Sinopse:

Maria de Noronha, aos 13 anos, filha de Madalena de Vilhena e de Manuel de Sousa Coutinho, é uma rapariga demasiado branca e frágil, vítima de uma tuberculose impiedosa. 28 de julho de 1599: Manuel de Sousa Coutinho, num ato de heroísmo desesperado, incendeia a própria casa. Para aliviar a dor, colhe papoilas do seu jardim e, à noite, deposita-as nas almofadas da sua cama. 4 de agosto de 1599: Um dia fatal. Madalena de Vilhena sabe que foi naquele dia, ainda casada com D. João de Portugal, que se apaixonou por Manuel de Sousa Coutinho. Isto para evitar que ela seja ocupada pelos fidalgos que governam Portugal a mando de Espanha. Foi também naquele dia que o rei desejado se perdeu em Alcácer Quibir, e que, ao contrário de todos, se entusiasmou com o desaparecimento do primeiro marido nessa fatal jornada. Mas o seu profundo sono é interrompido por terríveis fantasmas e alucinações. Ganha o entusiasmo da filha, finalmente a admiração do ambíguo e velho aio Telmo Pais, a complacência do irmão, o dominicano Frei Jorge, e a absurda inquietação e desespero de sua mulher, D. Madalena de Vilhena. Estando só,

com o peso da própria consciência, e apenas vigiada pelo cunhado Frei Jorge, o que ela teme, acontece. Uma estranha figura, um velho mensageiro da morte, irrompe na sua casa. Devastação: a fé, a vida e tudo.

Sinopse:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Material 2: Género textual *Síntese*

[Chuva de Ideias] **1. O papel das mulheres na obra "Os Maias"**

«Diante do canapé das senhoras lá se achava também o fiel amigo, o doutor delegado, grave e digno homem, que havia cinco anos andava ponderando e meditando o casamento com a Silveira viúva, sem se decidir — contentando-se em comprar todos os anos mais meia dúzia de lençóis, ou uma peça mais de bretanha, para arredondar o bragal. Estas compras eram discutidas em casa das Silveiras, à braseira: e as alusões recatadas, mas inevitáveis, às duas fronhazinhas, ao tamanho dos lençóis, aos cobertores de papa para os conchegos de Janeiro — em lugar de inflamar o magistrado, inquietavam-no. Nos dias seguintes aparecia preocupado — como se a perspectiva da ***santa consumação do matrimónio*** lhe desse o arrepio de uma façanha a empreender, o ter de agarrar um toiro, ou nadar nos cachões do Douro.»

(*Os Maias*, Porto Editora, pp. 57/58)

Com base nos conhecimentos que já possuis da obra Os Maias, que ideia e visão de matrimónio partilham estas três personagens?

Maria Monforte

Raquel Cohen

Condessa Gouvarinho

[Documento de apoio] **2. Como fazer uma síntese**

A. SÍNTESE

Tal como no resumo, a síntese apresenta de forma sucinta o **essencial da informação** contida no texto.

- PLANIFICAÇÃO:
  A. Leitura:
     1. Ler o texto e compreendê-lo;
     2. Identificar as ideias principais;
     3. Sublinhá-las.

- REDAÇÃO:
  A. Começar a escrever o texto:
     1. Indicar os assuntos nucleares do texto;
     2. Evidenciar a intenção do autor (ex.: "Segundo..." "Na opinião de...");
     3. Aglutinar as ideias particulares em ideias gerais;
     4. Não incluir pormenores desnecessários, anulando as repetições e expressões acessórias;
     5. Não reproduzir citações;
     6. Apresentar de forma sucinta as ideias principais;
     7. Construir um texto articulado e coerente;
     8. Usar uma linguagem clara e concisa;
     9. Respeitar o pensamento do autor.

- REVISÃO:
  1. Reler atentamente o texto, analisando-o de acordo com os critérios acima apresentados;
  2. Verificar se se compreende bem o texto;
  3. Verificar e corrigir eventuais erros ortográficos e de pontuação.

B. CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS - PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE *RESUMO* E *SÍNTESE*:

	RESUMO	SÍNTESE
REDUÇÃO DO TEXTO ORIGINAL	1/3 (sensivelmente), se não houver indicações precisas.	1/3 aproximadamente.
ORDEM DAS IDEIAS	Não pode ser alterada.	Liberdade na ordem e organização de ideias.
ASPETOS FORMAIS	Mantém o mesmo número de parágrafos; mantém as pessoas e tempos verbais.	Apresentação do texto na 3ª pessoa com referências possíveis ao(s) autor(es).
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Reconstituir fielmente o texto original, reduzindo-o ao essencial.	Destacar a ideia nuclear e a intencionalidade do autor.

C. TRÊS TÉCNICAS PARA UMA BOA SÍNTESE: **O APAGAMENTO, A GENERALIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO.**

1. **APAGAMENTO**: Como no nome já diz, o apagamento consiste em apagar, em cortar as partes que são desnecessárias. Geralmente essas partes são os *adjetivos* e os *advérbios*, ou frases equivalentes a eles.

   Exemplo:

   O velho porteiro ainda a amava muito. Amava-a tanto que não conseguia imaginar a vida sem ela.

   • Aplica a técnica do apagamento, seguindo as instruções:

   Corta os adjetivos "velho" e o advérbio "muito" na primeira frase e elimina a segunda. Ora, se o porteiro a amava assim tanto, não poderia imaginar-se sem ela; a segunda informação é redundante.

---

2. **GENERALIZAÇÃO:** A generalização é uma estratégia que consiste em reduzir os elementos da frase através do critério semântico, ou seja, do significado. Exemplo:

   No dia do seu aniversário, o jovem e apaixonado Pedro enviou-lhe vários ramos de rosas, tulipas, margaridas e estrelícias.

   • Aplica a técnica da generalização, pensando na relação hipónimos/hiperónimos (não te esqueças de aplicar também a primeira técnica apresentada):

---

3. **CONSTRUÇÃO:** A técnica da construção consiste em substituir uma sequência de fatos ou proposições por uma única, que possa ser presumida ou concluída a partir delas.

   Exemplo:

   Maria comprou farinha, ovos e leite. Foi para casa, ligou a batedeira, misturou os ingredientes e colocou-os no forno. Era um dia especial e queria esmerar-se.

   • Aplica a técnica da construção, pensando nas ações de Maria e para que ideia nos remetem:

Nota: Deves, enquanto realizas a leitura do texto, por sempre em prática a **técnica de sublinhar**.

[Guião de leitura] **3. *Síntese* - Guião**

A. INFORMAÇÕES A RETER EM QUALQUER LEITURA DE TEXTO:

Título do texto	
Subtítulos	
Informação sobre o autor	
Assunto do texto	
Ideias interessantes/novas	
Dificuldades sentidas	

B. CÓDIGO - PREPARAÇÃO DA SÍNTESE:

• Sublinha a ***verde*** as frases ou palavras que contenham a ideia principal de cada parágrafo.

• Para além dos sublinhados, podes utilizar também um código e fazer notas à margem do texto, para te ajudar, posteriormente, na redação da tua síntese. Podes criar um código próprio ou utilizar o seguinte:

CÓDIGO	SIGNIFICADO
NB	Importante; ideias a não esquecer
X	Ideias acessórias
Cit.	Citação
(...)	Enumeração de factos
?	Dúvidas; palavras ou ideias não compreendidas

C. Última tarefa: Depois desta reflexão e revisão do trabalho em grupo, selecionamos a informação essencial para constar num *Power Point* a apresentar à restante turma.

[Tabela de apoio à revisão] **4. Revisão da *Síntese* – Guião**

GUIÃO PARA A REVISÃO DOS DIFERENTES TEXTOS PRODUZIDOS – TRABALHO EM GRUPO:

QUESTÕES E TAREFAS	A MANTER	A MELHORAR
Mantive as ideias principais		
Indiquei os assuntos principais do texto		
Evitei os pormenores desnecessários		
Eliminei as ideias repetidas		
Anulei as expressoes acessórias		
Aglutinei as ideias particulares em ideias gerais		
Não reproduzi citações		
Não usei a 1ª pessoa		
Utilizei a minha própria linguagem		
Respeitei o pensamento do autor e evidenciei a sua intenção (ex. "*Segundo...", "Na opinião de...")*		

5. ÚLTIMA tarefa: Depois desta reflexão e revisão do trabalho em grupo, selecionamos a informação essencial para constar num *Power Point* a apresentar à restante turma.

Material 3: Género textual *Texto de opinião*

1. *Texto de Opinião* – Estrutura

Num texto de opinião, o autor exprime pontos de vista subjetivos relativamente a assuntos que, por qualquer razão, despertaram o seu interesse. A amplitude dos estilos e temáticas ao fazer-se opinião varia muito, podendo ir desde o texto leve e bem-humorado sobre os costumes, ou a falta deles, até à análise dura e rigorosa de acontecimentos, relacionando factos aparentemente díspares e deles retirando deduções e conclusões.

Independentemente do estilo, o objetivo de quem faz opinião continua a ser o mesmo:

- afirmar determinadas posições pessoais, aduzindo argumentos a esse favor
- levar os outros a aderirem a tais teses ou conclusões.

(Informação adaptada de Anabela Gardim, *Manual de Jornalismo*, Covilhã, Universidade da Beira Interior, 2000)

ESTRUTURA DO TEXTO DE OPINIÃO:

APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA OU QUESTÃO

- Apresentação informativa: identificação do assunto / tema. As informações aqui veiculadas servirão para situar o leitor no contexto do trabalho.

DISCUSSÃO / ARGUMENTAÇÃO

- Análise do tema: apresentação de informação pertinente sobre o assunto.

1. Tomada de posição:
• O autor apresenta os seus pontos de vista.

2. Argumentação:
• Seleção de argumentos válidos e próximos do leitor, para, por um lado, defender o ponto de vista do autor e, por outro, cativar o interesse do leitor, assim como a sua adesão à tese defendida.

REAFIRMAÇÃO DA OPINIÃO

- Remate final: resumo valorativo, tentando reforçar a verdade das opiniões / críticas expostas.

2. Texto "O País das Marias"

Metade da população portuguesa tem o nome próprio Maria, José, Manuel, António ou Ana. Incrível, não é? Cinco milhões de portugueses viram a cabeça quando ouvem pronunciar estes "sons"! E se acrescentarmos o apelido Silva a probabilidade de acertarmos no nome de alguém que acabamos de conhecer aumenta substancialmente. Mais de um milhão de portugueses (cerca de dez por cento da população) tem o apelido Silva, sendo Santos o apelido mais frequente no nosso país. Porquê? Será que somos todos parentes? O nosso país é pequeno mas não a esse ponto... Não somos os únicos a repetir os nomes uns dos outros. Em Espanha os nomes mais frequentes também são Maria e José, com percentagens acima dos valores nacionais!

Tal como estes dois últimos, há nomes que perduram, que resistem à erosão do tempo e da memória. Outros parecem seguir tendências cíclicas: ora estão na moda ora caem em desuso para mais tarde ressurgirem. Há trinta anos quem escapava a chamar-se Carla, Sandra ou Paula? Hoje prefere-se Beatriz, Inês, Carolina... sem esquecer as *Floribelas* recém-nascidas, que irão perpetuar a célebre protagonista da novela televisiva.

E, agora, aproveito para perguntar: *e tu, gostavas de te chamar Floribela*? Provavelmente não (na minha opinião, claro!), mas tudo começa com a escolha do nome que, não pode ser feita pelo próprio, já que a legislação obriga a que a criança seja registada no prazo de vinte dias. Hoje são quase sempre os pais e irmãos, se os houver, que escolhem o nome para o bebé que está para chegar. Mas outrora vigorava a tradição de a escolha do nome ser feita pelos padrinhos de batismo que, não raras vezes, para infelicidade de muitas pessoas, faziam questão de "partilhar" o seu nome próprio com o rebento recém-chegado à comunidade. A atribuição dos nomes dos avós ou de outro elemento significativo da família era e ainda é uma prática frequente, o que ajudará a explicar esta nossa aparente falta de imaginação na hora de decidir o nome dos filhos.

Por outro lado, hoje em dia até assistimos a um excesso de imaginação, pois podemos consultar páginas eletrónicas ou folhear livros com centenas de nomes em busca daquele que mais nos agrada ou que suscita menos "anticorpos" no seio da família. Mas não há muitos anos olhava-se para o calendário no dia em que a criança nascia e atribuía-se o nome do respetivo santo, para que protegesse o bebé e o fizesse medrar, numa época de elevada mortalidade infantil.

Efetivamente, esta crença nos santos protetores levava muitas famílias a cumprir a promessa no momento de registar os filhos. Para o demonstrar, explica o genealogista Luís Amaral, responsável pelo portal *Genea Portugal, que* "Há uma grande influência da religião, presente quer nos nomes próprios quer nos apelidos, e uma fortíssima tradição mariana em Portugal. As filhas eram quase sempre Marias e usava-se os nomes dos santos até como uma forma de as distinguir" (...) " Não é de estranhar que os dois nomes mais usados em Portugal – Maria e José – remetam para figuras bíblicas. O catolicismo perdura nos nossos nomes."

Finalmente, e remetendo-me agora à obra "Os Maias", Eça de Queirós deixa aí bem claro o poder atribuído aos nomes, não tivesse o nosso protagonista vivido esse destino de "amores e façanhas" que a mãe lhe destinou à nascença. Recordemos, então, esse momento: "*No entanto Alencar (...) começara uma grande história, e como fora ele o primeiro que vira Carlos depois de nascer, e como fora ele que lhe dera o nome. — Teu pai — dizia ele — o meu Pedro, queria-te pôr o nome de Afonso, desse santo, desse varão de outras idades, Afonso da Maia! Mas tua mãe, que tinha lá as suas ideias, teimou em que havias de ser Carlos. E justamente por causa de um romance que eu lhe emprestara (...) Andava lendo uma novela de que era herói o último Stuart, o romanesco príncipe Carlos Eduardo; e, namorada dele, das suas aventuras e desgraças, queria dar esse nome a seu filho... Carlos Eduardo da Maia! Um tal nome parecia-lhe conter todo um destino de amores e façanhas."*

E assim foi. Se, no entanto, tivesse recebido o nome Afonso – "esse santo" –, provavelmente nada teria sido igual. Este é o poder dos nomes. E a escolha deles apenas dependerá da sensatez de quem decide por nós. Boa sorte.

(adaptado de Oliveira, Gabriela, in *Notícias Magazine*, n°784, 2007:
http://teresamarques2009.wordpress.com/eca-de-queiros/carlos-eduardo-o-nome/)

3. *Texto de Opinião* – Características

TÍTULO	Muitas vezes antecipa a opinião do autor ou o assunto que está a ser considerado. Deve ser um título forte, de forma a despertar a curiosidade do leitor.
LINGUAGEM VALORATIVA	Recurso a uma linguagem valorativa ou depreciativa conforme se queira manifestar agrado ou desagrado; através da escolha de adjetivos ou de figuras de estilo, como a ironia. (Esta ironia, por vezes, pode ser conseguida através do recurso expressões entre aspas.)
LINGUAGEM EXPRESSIVA	Através do emprego da 1ª pessoa do singular, tanto das formas verbais, quanto dos pronomes.
LINGUAGEM EXPRESSIVA	Através de interjeições, pontuação com reticências e pontos de exclamação ou interrogação.
LINGUAGEM EXPRESSIVA	O autor dialoga e interpela diretamente o seu leitor, como forma de conferir vivacidade ao discurso.
OBJETIVIDADE DOS ARGUMENTOS	Pode ser conseguida através do recurso a citações para dar credibilidade e reforçar os argumentos.
FAMILIARIDADE DOS ARGUMENTOS	Seleção de argumentos próximos à realidade leitor, para, por um lado, defender o ponto de vista do autor e, por outro, cativar o interesse do leitor, assim como a sua adesão à tese defendida.
COESÃO TEXTUAL	Utilização de deíticos: Palavras que por não têm sentido por si só; fazem referência à situação, ao momento e contexto da enunciação *(aqui, agora, este, aquele, etc.)*
COESÃO TEXTUAL	Reafirmar uma ideia, através de conetores como: *efetivamente; com efeit*o; etc.
COESÃO TEXTUAL	Refutar, manifestar oposição, através de conetores como: *no entanto, mas, porém, por outro lado, etc.*
COESÃO TEXTUAL	Exemplificar, através de conetores como: *por exemplo; é o caso de; como se pode ver; etc.*
COESÃO TEXTUAL	Concluir, através de conetores como: *finalmente; enfim; em conclusão; para terminar; etc.*

Fontes:

Cunha, D.A.C. *O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião*. In Géneros Textuais & Ensino (pp. 166-179). Rio de Janeiro: Editora de Lucerna.

Veríssimo, A. (coord.) (1999). *Ser em Português – 11º A*. Lisboa: Areal Editores.

4. *Texto de Opinião* – Redação

"Num ponto, os queirosianos são unânimes - um século depois de escrita, a obra de Eça de Queirós permanece incrivelmente atual."

Sara Belo Luís, in Visão, 01-06-2000

"De Havana a Paris, a mala diplomática de Eça de Queirós sempre transbordou de episódios de "cenas portuguesas". Porque o seu atento monóculo esteve, sem descanso, apontando ao que se passava por cá (...)"

Texto adaptado de Sara Belo Luís, in Visão, 01-06-2000

Em "Os Maias, Episódios da Vida Romântica", assistimos a uma crónica de costumes, que assenta numa análise satírica dos comportamentos individuais no quotidiano da sociedade portuguesa.

Tarefa: Em pequenos grupos, iremos desenvolver este tópico, através da redação de um texto de opinião relativo ao tema *Crítica Social n'Os Maias*, sendo cada grupo responsável por cada uma das suas partes estruturantes. Irão receber instruções claras para que, no final, consigamos um discurso harmonioso e lógico.

1º GRUPO:
Seleção do título (deverá ser um título sugestivo) e **introdução**:

NÃO ESQUECER: dar informações gerais sobre o tema do artigo e expor os seus objetivos principais, que serão demonstrar de que forma está presente na obra a crítica social e como essa mesma crítica social é ainda atual.

2º GRUPO:
Desenvolvimento:
Apresentação do primeiro exemplo:
"A Corrida de Cavalos":
Visão panorâmica dessa sociedade (masculina e feminina) sob o olhar crítico de Carlos;
Tentativa frustrada de igualar Lisboa às capitais europeias, sobretudo Paris;
Cosmopolitismo (fingido) da sociedade;
Visão caricatural:
O hipódromo parecia um palanque de arraial;
As pessoas não sabiam ocupar os seus lugares;
As senhoras traziam "vestidos sérios de missa";
O bufete tinha um aspeto nojento;
A 1ª corrida terminou numa cena de pancadaria.

NÃO ESQUECER: Utilização dos conetores adequados, sendo este o primeiro argumento apresentado para exemplificação da crítica social.

3º GRUPO:
Desenvolvimento:
Apresentação do segundo exemplo:
O Jantar dos Gouvarinho
Objetivos:
• Reunir a alta burguesia e aristocracia;
• Reunir a camada dirigente do País;
• Radiografar a ignorância das classes dirigentes.
Os alvos visados neste jantar são:

- Conde de Gouvarinho
  - voltado para o passado;
  - tem lapsos de memória;
  - comenta muito desfavoravelmente as mulheres;
  - revela uma visível falta de cultura;
  - não acaba nenhum assunto;
  - não compreende a ironia sarcástica do Ega;
  - vai ser ministro.
- Sousa Neto
  - acompanha as conversas sem intervir;
  - desconhece o sociólogo Proudhon;
  - defende a imitação do estrangeiro;
  - não entra nas discussões;
  - acata todas as opiniões alheias, mesmo absurdas;
  - defende a literatura de folhetins, de cordel;
  - é deputado.

Nota-se assim a superficialidade dos juízos dos mais destacados funcionários do Estado; incapacidade de diálogo por manifesta falta de cultura.

NÃO ESQUECER: Utilização dos conetores adequados, sendo este o segundo argumento apresentado para exemplificação da crítica social. Por isso, o objetivo é completar o argumento apresentado pelo grupo anterior.

4º GRUPO:
Desenvolvimento:
Apresentação do terceiro exemplo:
A Imprensa
"A Corneta do Diabo":

- o diretor é o Palma "Cavalão", um imoral;

- a Redação é um antro de porcaria;
- publica um artigo contra Carlos mediante dinheiro;
- vende a tiragem do número do jornal onde saíra o artigo;
- publica folhetins reles, de baixo nível.

"A Tarde":

- o diretor é o deputado Neves;
- recusa publicar a carta de retratação de Dâmaso porque o confunde com um seu correligionário político;
- desfeito o engano, serve-se da mesma carta como meio de vingança contra o inimigo político;
- só publica artigos ou textos dos seus correligionários políticos.

Aspetos a notar: o baixo nível; a intriga suja; o compadrio político; assim como os jornais, está o País.

NÃO ESQUECER: Utilização dos conetores adequados, sendo este o terceiro argumento apresentado para exemplificação da crítica social. Por isso, o objetivo é completar os argumentos apresentados pelos grupos anteriores.

5º GRUPO:

Desenvolvimento:

Apresentação do último exemplo, devendo, para demonstrar a atualidade da crítica social levada a cabo por Eça de Queirós em Os Maias, apresentar exemplos da nossa atualidade.

NÃO ESQUECER: Utilização dos conetores adequados, sendo este o último argumento apresentado para exemplificação da crítica social, agora numa perspetiva de atualização. Por isso, o objetivo é demonstrar como os exemplos anteriores (crítica às pessoas que querem copiar à força costumes estrangeiros e fazerem-se passar por "chiques"; crítica à corrupção e ignorância no seio das classes dirigentes; crítica à falta de princípios e "jogo sujo" da imprensa editorial), continuam uma realidade nos nossos tempos.

6º GRUPO:

Conclusão:

Remate final, fazendo um resumo daquilo que foi objetivo do artigo redigido, concluindo como se conseguiu demonstrar os seguintes aspetos:

- Os Maias são também uma crítica de costumes;
- Esta crítica de costumes é válida ainda hoje em dia.

NÃO ESQUECER: Utilização dos conetores adequados, sendo este momento da conclusão. Deverá ser uma conclusão curta e direta.

Fontes: Informações e resumos sobre os Maias. Disponível em: http://www.lithis.net/36. Acedido em: 28 de Abril de 2012.

Material 4: Material de apoio: *Texto de opinião / argumentativo*

A construção de um texto argumentativo deve satisfazer, entre outros, os seguintes parâmetros:

Clareza — Diversidade Lexical

Objetividade — **Uso dos articulares discursivos adequados**

1. Introduzir una opiniãopessoal:
- Na minha opinião, ...
- Segundo o meu ponto de vista,...
- A meu ver, ...
- Creio que, ...

2. Reiterar, reafirmar
- Efetivamente, ...
- Com efeito, ...

3. Refutar, manifestar oposição:
- No entanto; mas; todavia; contudo; porém; apesar de; pelo contrário; por outro lado (...)

4. Exemplificar:
- Por exemplo; como se pode ver; assim; tome-se como exemplo; é o caso de (...)

5. Explicitar:
- Significa isto que...
- Explicitando melhor ...
- Por outras palavras ...

6. Concluir
- Finalmente; enfim; em conclusão; concluindo; para terminar (...)

7. Ordenar a informação:
- Em primeiro lugar, ... / • Primeiramente, ...
- Antes de mais, ...
- Importa desde já salientar que ...
- Em segundo lugar, ...
- Por um lado, ... / • Por outro lado, ...
- Por último, ...
- Por fim, ...

Material 5: Item de elaboração de um texto expositivo-argumentativo

III.

Partindo de um dos excertos abaixo transcritos e com base nos conhecimentos sobre a obra «Os Maias», elabore um comentário, entre 200 a 300 palavras, tendo em conta as seguintes orientações:

Estrutura do texto:

1. Introdução: apresentação da questão / tema;

2. Desenvolvimento: Expressão dos pontos de vista: opinião;

3. Conclusão: síntese do que foi dito; remate final.

«Todas as personagens são derrotadas, duma maneira ou doutra: "todo o mundo mais ou menos falha – diz João da Ega -. Isto é, falha-se sempre na realidade aquela vida que se planeou com a imaginação". E toda a galeria de caricaturas que desfilam pelo romance – Alencar, Gouvarinho, Craft, Dâmaso Salcede, Eusebiosinho, etc., o próprio João da Ega *(...)* – são personalidades falhadas, mais trágicas do que cómicas.»

Ernesto Guerra da Cal, "Maias (Os)", in Dicionário de Literatura, dir. de Jacinto do Prado Coelho

«*(...)* Mas é a própria vida portuguesa que pulula e gesticula através das suas páginas, tão autêntica como a que hoje se observa na mesma cidade de Lisboa, e nos mesmos meios sociais, e tão fiel ao espírito da história que no futuro, quando essa sociedade tiver assumido um novo feitio e os seus hábitos se tiverem extinguido, a sua vida continuará palpitando e os seus ridículos continuarão a inspirar a hilaridade ou a piedade dos homens.»

Machado da Rosa, Eça, Discípulo de Machado, in Editorial Presença

Os Maias apresentam-nos um Romantismo retórico, passadista, sentimental, representado pela falta de carácter moral, pelas inconsequências, pela paixão funesta e suicida de Pedro da Maia, pai de Carlos.

Adaptado de Óscar Lopes, *Álbum de Família*, Lisboa, Caminho, 1984

ANEXO 2: MATERIAIS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

Material 1: Aula de avaliação diagnóstica

1. Textos-modelo: Cartas [Nota: apresentar-se-á um dos modelos levados à aula]

Alumnos de Bachillerato Toledo
45001 Toledo

Sr. D. Mariano Rajoy Brey
Presidente del Gobierno
Complejo Moncloa
28071 Madrid

Toledo, 16 de enero de 2012

Estimado Sr. Presidente,

Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más frágil, el futuro depara, a la vez, grandes riesgos y grandes promesas. El porvenir dependerá de la capacidad de la preservación de una biosfera saludable, con todos sus sistemas ecológicos, una rica variedad de plantas y animales, tierras fértiles, aguas puras y aire limpio. El medio ambiente global, con sus recursos finitos, es una preocupación común para todos los pueblos. La protección de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra es un deber sagrado.

Es nuestro deber proteger la integridad de los sistemas ecológicos de la Tierra, con especial preocupación por la diversidad biológica. Y, en esta carta, queremos dejar un mensaje muy claro a nuestros gobiernos:

¡Adopten planes de desarrollo sostenible!

¡Promuevan la recuperación de especies y ecosistemas en peligro!

¡No permitan la sobreexplotación de recursos renovables como el agua, la tierra, los productos forestales y la vida marina!

¡Impidan el agotamiento de nuestros recursos no renovables, tales como minerales y combustibles fósiles!

Estas son algunas de nuestras reivindicaciones como generación que os sucede y que está dependiente de vuestro sentido de responsabilidad presente.

Reciba un cordial saludo,

Grupo de alumnos unidos por un futuro mejor

(Informaciones adaptadas de *La Carta de la Tierra*)

2. Ficha de análisis: *Carta formal*

2.1. Localiza la siguiente información en la carta anterior:

• Destinatario	
• Fecha	
• Despedida	
• Dirección	
• Firma	
• Saludo	

2.2. Contesta, brevemente, a las siguientes preguntas:

¿A quién va dirigida la carta? _____

¿Cuál es el motivo de la carta? _____

¿Cuál es el mensaje principal? _____

Y tú, ¿te identificas con las ideas de este grupo de alumnos? _____

3. El Imperativo

3.1. Se usa el imperativo para:

_____: *¡**Apaga** la luz ahora mismo!*

_____: *Alberto, **cierra** el grifo, por favor. Me he olvidado.*

_____: ***Siga** recto, luego **gire** a la derecha. **Busque** el distintivo en forma de flor y encontrará los productos ecológicos.*

_____: *¡**Cambia** el coche por la bicicleta! Eso no sólo ayuda a descongestionar el tráfico sino también a reducir las emisiones. Ir en bici a comprar el periódico o el pan es sano además de barato.*

3.2. Busca en las cartas que has analizado, dos expresiones que estén en el imperativo, subrayando el verbo:

_____

3.3. Completa las reglas:

VERBOS REGULARES

	COMPRAR	BEBER	ESCRIBIR
tú	compra		
Vd.	compre		
vosotros, -as		bebed	
Vdes.			escriban

VERBOS IRREGULARES

	CERRAR	VOLVER	PEDIR
Presente de Indicativo	cierro	vuelvo	pido
tú		vuelve	
Vd.	cierre		
vosotros, -as	cerrad	volved	pedid
Vdes.			vuelvan

Material 2: Género textual *folheto informativo*

folleto
s m

1 Obra impresa, no periódica, de reducido número de hojas.
(In www.rae.es)

2 impreso que contiene información sobre determinado servicio o producto: *folleto informativo* ***(In es.thefreedictionary.com)***

1. FICHA DE ANÁLISIS: FOLLETO INFORMATIVO

1.1. Rellena la siguiente tabla de análisis:

1. ANÁLISIS DE LA FORMA/ASPECTO GRÁFICO:
• ¿Cuántas páginas contiene el folleto?
• ¿Contiene ilustraciones o sólo texto? ¿Cuál el espacio dedicado a cada una de las partes (*ej. 30% para imágenes y 70% para el texto*)?
• Haz una descripción general del tipo de imagen: Color Tamaño Tipo de imagen (fotografía real, dibujo, etc.)
• ¿La información está presentada de manera sucinta? ¿Contiene traducción a otras lenguas? ¿El tipo de lenguaje es adecuado al fin a que se destina?
• ¿Qué os parece el tamaño de letra utilizada? ¿Es diferente para los títulos o subtítulos?
• ¿Cambiaríais algo?

2. ANÁLISIS DEL CONTENIDO
• Señala en el folleto en la sección correspondiente: Informaciones geográficas **[G]** Informaciones históricas **[H]** Informaciones culturales **[C]** Informaciones turísticas: **[T]** Información de actividades **[A]** Información de horarios **[h]** Información de precios **[P]** Información gastronómicas **[G]** Otras informaciones **[O]**
• ¿A quiénes va dirigido? ○ Franja etaria; ○ Familias, parejas, grupo de amigos, etc; ○ Nacionalidad; • Señala en el folleto las características que te lo indican.
• ¿Cuál es su objetivo? ○ promover un producto/servicio ○ vender un producto/servicio ○ informar sobre un producto/servicio
• ¿Qué tipo de información ofrece? ○ de ocio ○ de una ciudad ○ de un país ○ de una actividad ○ de un espacio ○ de un evento ○ _____

2. Tarea *"Portugal: Un país de Todos y para Todos"*

TAREA FINAL:

Somos una empresa turística que presenta planes de viajes especializados y adaptados a los intereses y características de los diferentes turistas, de acuerdo con su nacionalidad, edad, capacidad financiera, etc.

En grupos, vais a elaborar un folleto informativo específico. Para eso vais a trabajar una de las nacionalidades presentadas, buscar informaciones sobre ella y elegir una región, ciudad, espacio o actividad para explorar en vuestro folleto informativo.

ALGUNAS IDEAS Y ENLACES ÚTILES:

---

1. IDEAS

Vais a preparar el material sobre el aspecto que habéis elegido. Tenéis que preparar la parte introductoria (decidid qué aspectos tocar, cuántos apartados hacer, qué imágenes elegir, etc.).

Atención: la información debe estar bien organizada, visualmente agradable y no ser demasiado extensa. ¡Poned en práctica vuestra capacidad de síntesis!

Elegid también un título sugestivo y una frase introductoria que resuma lo que podemos encontrar ahí.

---

2. ENLACES ÚTILES:

Informaciones temáticas y por región: http://www.descubraportugal.com.pt/edicoes/tdp/default.asp

Fotografías: http://flickriver.com/search/barcelos/

Videos: http://www.youtube.com/

Informaciones: http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page

http://www.citymayors.com/directories/eurocities_sites.html

También podéis buscar ideas en: http://sic.sapo.pt/online/entretenimento/boarding-pass/default

3. *"Indicaciones Turistas"*

Destinatarios:
Un grupo de jóvenes españoles que quieren conocer nuevas ciudades.
Idea: Braga es este año Capital Europea de la Juventud.
http://www.vousair.com/espectaculos/7089

Destinatarios:
Una pareja alemana que busca tranquilidad y el contacto con la naturaleza.
Idea: Agroturismo en la región del Alentejo
http://www.visitalentejo.pt/pt/

Destinatarios:
Una familia inglesa con hijos que busca sol, comodidad y actividades para los niños.
Idea: La región del Algarve, con sus playas, hoteles y diversiones para todos.
http://www.visitalgarve.pt/

4. *"Revisión del texto"*

Checklist: analiza si vuestro trabajo cumple los siguientes ítems:

CRITERIOS	☑	¿CÓMO MEJORAR MI TRABAJO?
• Las imágenes y textos elegidos para la primera página ilustran el tema tratado		
• Los títulos/subtítulos son apelativos		
• Las ilustraciones/imágenes son adecuadas con relación: - Al tema - Al espacio ocupado - A la calidad		
• Las informaciones presentadas son sucintas y objetivas		
• El lenguaje utilizado es apropiado		
• He incluido la identificación de los autores		
• El folleto contiene pocas páginas y es de fácil manejabilidad		

Material 3: Género textual *artigo de opinião*

[LEITURA E ANÁLISE DOS TEXTOS]

A. Utiliza este espacio para tomar notas del texto que has leído y enseguida haz, oralmente, un resumen a tu compañero. Cuéntale cuales son las ideas principales del texto y cuál es el punto de vista del autor.

B. ¿Cuál es tu opinión sobre las ideas del texto?

Iniciar la exposición	El texto que he analizado...
Presentar tu opinión	En mi opinión / Creo que / A mi modo de ver
Añadir argumentos	Además / Por otra parte / Por otro lado
Aclarar opiniones	Es decir / O sea
Llegar a conclusiones	En conclusión / En resumen / En pocas palabras / Por último

[PLANIFICAÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO]

A. En pequeños grupos, tenéis que producir un artículo de opinión para la revista del cole acerca del tema: **La publicidad y los jóvenes**. Recuerda que debes...

1. ...hacer una selección de las ideas principales:

-
-
-
-

- ¿Qué información voy a dar?
- ¿Qué aspectos voy a valorar?
- ¿Qué argumentos voy a utilizar?

2. ...realizar un esquema sobre las informaciones que vas a incluir en:

LA INTRODUCCIÓN

- Presentación informativa: se da las informaciones generales del tema que vamos a tratar para que el lector sepa de qué va a hablar el artículo.

EL DESARROLLO

- Presentación y expresión de nuestras opiniones, presentando argumentos para su defensa, según una lógica bien estructurada, evitando repeticiones de ideas.

LA CONCLUSIÓN

- Remate final. Se hace una síntesis valorativa de lo expuesto anteriormente, intentando reforzar nuestras opiniones/críticas.

3. ...construir un texto cohesionado, a través mecanismos varios:

- Uso de sinónimos;
- Uso de palabras pertenecientes al mismo campo semántico;
- Pronominalización;
- Uso de conectores para mostrar la conexión entre las ideas.

1. Introducir una opinión personal:
- En mi opinión, ...
- Para mí, ...
- Tal como lo veo yo, ...
- Estoy convencido de que...

2. Dar una información sin responsabilizarnos de su veracidad:
- Según dicen, ...
- Dicen que ...
- Según parece, ...
- He oído que...

3. Añadir argumentos:
- En el fondo, ...
- La verdad / Lo cierto es que ...
- A fin de cuentas...

4. Añadir una información negativa:
- Y para colmo ...
- Y encima ...
- Y por si fuera poco ...
- Y lo que faltaba ...

5. Para resumir y concluir:
- En resumen, ...
- Total, que ...
- En fin, que ...

6. Ordenar la información:
- En primer lugar,...
- Por un lado, ... / • Por una parte, ...

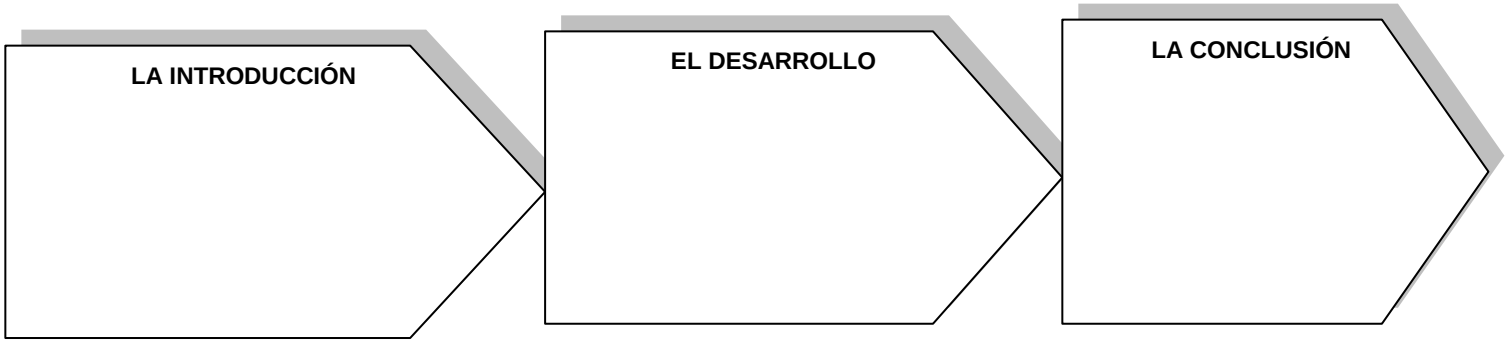
- En segundo lugar, ...
- Por otro lado, ... / • Por otra parte, ...

(Y) por último, ...
Y además, ...

[DOCUMENTO DE APOIO À REVISÃO]

A. Lee el texto producido por tus compañeros y haz un resumen de lo que has leído, valorando su trabajo. Puedes utilizar este espacio para tomar algunas notas que te sean útiles: La publicidad y los jóvenes

1. Ideas principales:



Material 4: Género textual notícia

Ficha 1. ***Exploración del video "Redes Sociales"*** [in http://www.youtube.com/watch?v=eRgUDEpjaII]

A. Visualiza el vídeo y toma nota de la(s) principal(es) ventaja(s) expresada(s) por cada joven que participa de la entrevista:

1º entrevistado	
2º entrevistado	
3º entrevistado	
4º entrevistado	
5º entrevistado	
6º entrevistado	
7º entrevistado	

B. Habla con tu compañero sobre vuestra opinión y utilización del internet y de las redes sociales y juntos haced un resumen de vuestras opiniones:

- Para nosotros la(s) principal(es) ventaja(s) de las redes sociales

_____

Normalmente accedemos al Internet para _____
y *(¿con qué frecuencia lo hacemos?)* _____

C. Tras visualizar una vez más el video, discute con tu compañero las siguientes cuestiones que son tratadas:

¿Qué es una red social? ¿Cómo funciona? ¿Quiénes las suelen utilizar? ¿Cómo han evolucionado? ¿Qué cambios han aportado a nuestras vidas? ¿Cómo crecen las redes?

Ficha 2. ***Exploración del video "Debates: Las redes sociales"*** del programa Para todos La 2 [in http://www.rtve.es/alacarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debates-redes-sociales/991996/]

A. Visualiza la primera parte del vídeo y toma nota de ventajas y desventajas que están asociadas a las redes sociales.

¡Atención!, vamos a dividir tareas: tú tomas nota de las ventajas y tú compañero toma notas de las desventajas. Al final, compartid lo que habéis escrito.

VENTAJAS	DESVENTAJAS

B. Explora las siguientes cuestiones con tu compañero:

- ¿Qué cuestiones son levantadas en esta introducción al video sobre las amistades que hacemos en la red?

1. _____

2. _____

- ¿Cuál es vuestra opinión sobre esas cuestiones? ¿Coincidís en vuestra manera de pensar?

Ficha 3. *Género periodístico – La Noticia*

A. Partes y organización de la noticia:

TÍTULO: hay que ser apelativo para despertar la curiosidad del lector. También podrá incluir un subtítulo.

LEAD: primer párrafo de la noticia que debe responder a cuatro preguntas fundamentales:

¿Qué?

¿Quién?

¿Cuándo?

¿Dónde?

[Otras dos preguntas - **¿Por qué?** y **¿Cómo?** podrán incluirse en el Lead]

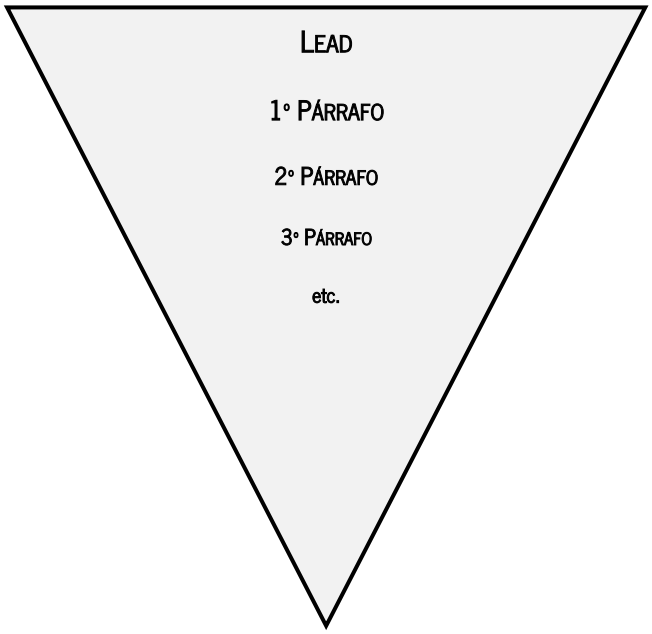
Reglas para un **buen *Lead***:

- informar inmediatamente al lector de los hechos más importantes que se van a noticiar;
- ser atractivo, apelando a la lectura del resto del texto.

***Leads* muy pesados y largos dificultan la comprensión y desincentivan la lectura.**

Un lead bien construido dispensa al lector que tiene prisa de leer lo que falta de la noticia, ya que la información básica más importante ya ha sido dada.

LA PIRÁMIDE INVERTIDA: Esta es la técnica más común para la construcción de noticias y sigue el lead. Significa que, seguidamente al lead, todas las restantes informaciones se presentan según un orden de importancia decreciente.



DISTRIBUCIÓN DE LOS PÁRRAFOS POR BLOQUES: La distribución por bloques es la técnica más utilizada, ya que construyendo una noticia "por bloques" significa que cada párrafo es una entidad lógicamente autónoma. La ventaja de esta construcción es que el lector, mismo que no lea hasta el final, perderá información, pero no queda pendiente de ninguna idea o concepto del párrafo siguiente.

[Información traducida y adaptada de **Anabela Gardim, *Manual de Jornalismo*, Covilhã, Universidade da Beira Interior, 2000**, *in* http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110826-gradim_anabela_manual_jornalismo.pdf]

FICHA 4. REDACCIÓN DE UNA NOTICIA: Redacta una noticia, entre 80 a 100 palabras, relativa al siguiente titular. No te olvides de seguir las indicaciones para la redacción de una buena noticia. [Nota: apresentar-se-á um dos modelos propostos em aula]

El Periódico 8 mayo 2012

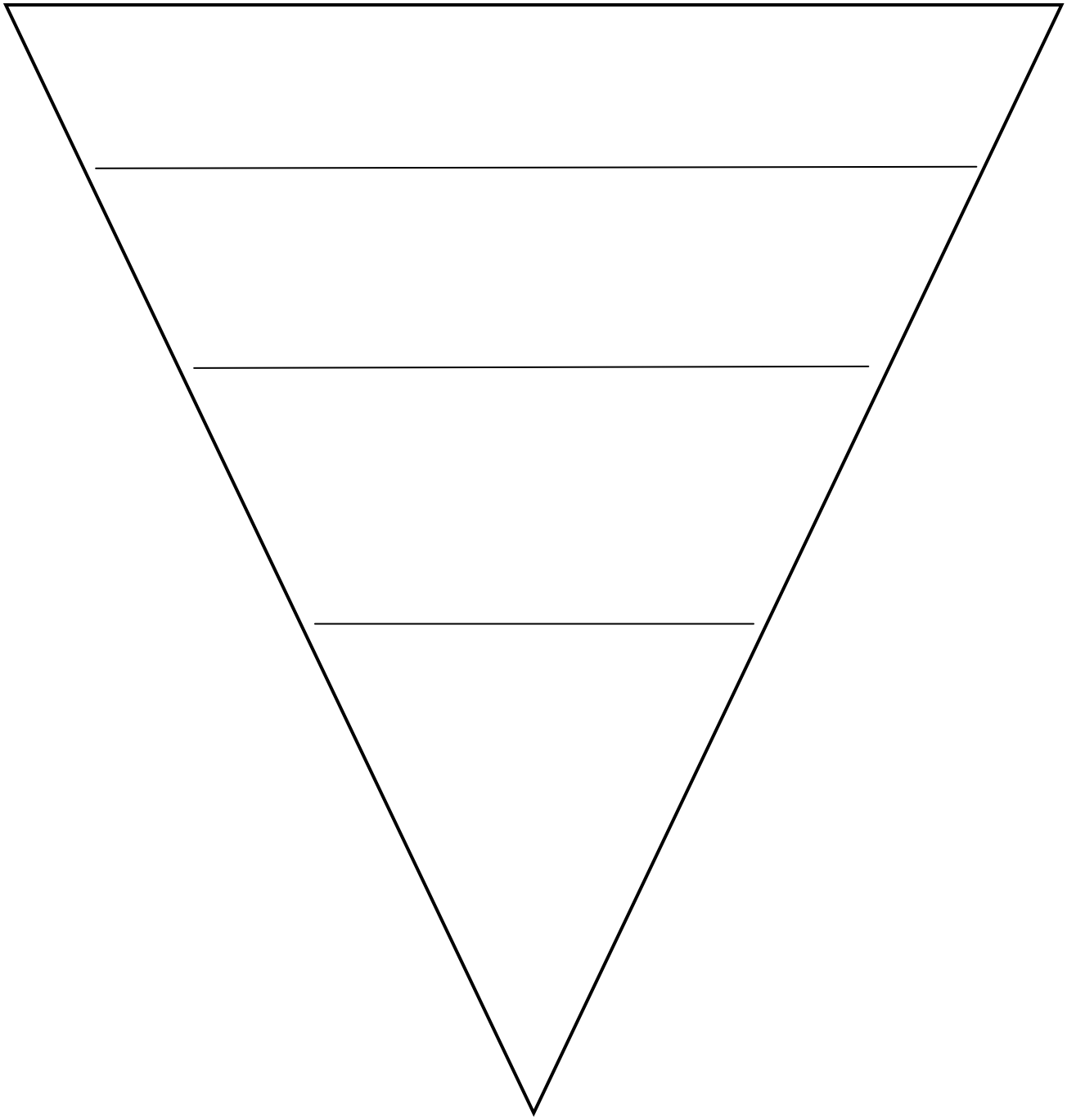
Matrimonio roto por agregar a ex novio en *facebook*

Madrid / *EL PERIÓDICO*

Aquí puedes añadir un **subtítulo**.

Espacio dedicado a **la entradilla**: suele llevar la parte más importante de la noticia.

Cuerpo de la noticia: La importancia de los datos va disminuyendo de mayor a menor, tal como una *pirámide invertid*a. No te olvides de la construcción por pequeños bloques.

Ficha 5. *Revisión del Trabajo*

Valora el trabajo de tus compañeros, teniendo en cuenta las instrucciones para lograr una buena noticia y dando sugestiones que os parezcan adecuadas.