

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

A elaboração escrita de respostas extensas a itens de educação literária no 7.º ano

Maria Beatriz Moura Ribeiro

M

2023



Maria Beatriz Moura Ribeiro

A elaboração escrita de respostas extensas a itens de educação literária no 7.º ano

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues e coorientado pelo Professor Miguel Baptista Miranda Correia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Maria Beatriz Moura Ribeiro

A elaboração escrita de respostas extensas a itens de educação literária no 7.º ano

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues e coorientado pelo Professor Miguel Baptista Miranda Correia

1.1.1.1. Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (x) Valores

“Sê todo em cada coisa. / Põe quanto és/ no mínimo que fazes.”

Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa

Sumário

Declaração de honra	9
Agradecimentos	10
Resumo.....	11
Abstract	12
Índice de Figuras	13
Índice de Tabelas.....	14
Lista de abreviaturas e siglas.....	15
Introdução	16
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática	18
1.1. Caracterização do contexto educativo	18
1.1.1. A instituição escolar.....	18
1.1.2. Perfil da turma	21
1.2. Definição da área de intervenção.....	23
2.Fundamentação teórica	25
2.1. Ler e escrever para aprender	25
2.2. A expressão escrita.....	26
2.3. Estratégias de operacionalização na expressão escrita	27
2.3.1. Escrita colaborativa.....	28
2.3.2. Implementação da escrita colaborativa	29
2.3.3. Vantagens e desvantagens da escrita colaborativa.....	29
2.4. Características de uma sala de aula onde a colaboração está fortemente presente	30
2.4.1. O papel do docente em contexto de colaboração	32
2.5. A escrita de respostas a itens de construção	33
2.5.1. Modo como se colocam itens de resposta restrita e de resposta extensa	34
3.Estudo empírico	36
3.1. Metodologia científica.....	36
3.2. Recolha e análise de dados	37
3.3. Plano de ação	38
3.3.1. Primeiro ciclo de investigação-ação	39
3.3.2. Segundo ciclo de investigação-ação	43
3.3.3. Terceiro ciclo de investigação-ação.....	49

Considerações Finais	54
Referências Bibliográficas	56
Anexos	59
Anexo 1 – Respostas extensas criada pelo aluno C num teste de avaliação depois de aplicados exercícios de escrita colaborativa na sala de aula	59
Anexo 2 – Respostas extensas criadas pelo aluno D num teste de avaliação depois de aplicados exercícios de escrita colaborativa na sala de aula	59
Anexo 3 - Resposta extensa criada pelo aluno E num teste de avaliação depois de aplicados exercícios de escrita colaborativa na sala de aula	60
Apêndices	61
Apêndice 1 - Material didático criado para o 1.º ciclo de investigação-ação	61
Apêndice 2 - Material didático criado para o 2.º ciclo de investigação-ação	62
Apêndice 3 - Material didático criado para o 3.º ciclo de investigação-ação	65

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 17 de setembro de 2023

Maria Beatriz Moura Ribeiro

Agradecimentos

À Professora Doutora Sónia Rodrigues e ao Professor Miguel Correia, pela orientação profissional e pelas indicações bibliográficas.

Ao Prof. Doutor Jorge Deserto, pelos valiosos comentários na supervisão das aulas.

Aos colegas de MEP/ MEPIEFA, em especial à Ana Carolina e à Ana Andrade pelo apoio e entreaajuda constantes nesta jornada.

Aos meus pais, aos meus irmãos, ao meu sobrinho e afilhado, ao meu namorado e amigos, pela paciência, constância e carinho.

À Professora Ilídia Ferreira, orientadora de estágio, que me possibilitou atuar diretamente no 7.º X.

Aos alunos do 7.º X, aos meus meninos, pela confiança e responsabilidade em mim depositadas, pelos laços criados, e, acima de tudo, por me darem forças para nunca desistir.

À minha avó, Ana, que não está entre nós, mas de quem me lembro todos os dias.

A todos, o meu sincero obrigada.

Resumo

O presente relatório detalha o estudo empírico realizado no âmbito do estágio pedagógico de Português, na Escola Secundária de Paredes, que se integra no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tendo em consideração os princípios metodológicos da investigação-ação, este projeto teve como objetivo o aperfeiçoamento da escrita de respostas extensas no âmbito da educação literária de alunos do 7.º ano de escolaridade. A identificação desta área de intervenção sustenta-se no conhecimento contextual obtido através da observação direta da turma e respetivos registos. Assim, considerando os dados empíricos reunidos no período inicial, quando foi identificada a existência de alguma insegurança por parte dos alunos na realização individual de atividades de escrita, optou-se por uma estratégia pedagógica de escrita colaborativa, de modo a promover, numa primeira fase de intervenção, a confiança através da colaboração entre pares para escrever. Sendo este um projeto de investigação-ação, a reflexão sobre os dados obtidos em cada ciclo levou à introdução de ajustamentos nas intervenções posteriores, de forma a melhorar a prática educativa e assegurando as aprendizagens dos discentes. O trabalho termina com uma reflexão baseada nos resultados obtidos e as considerações finais, que atestam uma evolução, permitindo concluir pela pertinência das atividades realizadas.

Palavras-chave: Português, educação literária, escrita, respostas extensas, escrita colaborativa.

Abstract

This report details the empirical study carried out as part of the Portuguese teaching internship at Paredes Secondary School, which is part of the Master's degree in Portuguese Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education, given at the Faculty of Letters of the University of Porto. Considering the methodological principles of action research, the aim of this project was to improve the writing of extended responses in the context of literary education for 7th grade students. The identification of this area of intervention is based on the contextual knowledge obtained through direct observation of the class, direct action in it and records. Thus, considering the empirical data gathered in the initial period, which identified the existence of some insecurity on the part of the students in carrying out individual writing activities, we opted for a pedagogical strategy of collaborative writing, to mitigate, in a first phase of intervention, insecurity through collaboration between peers to write. As this is an action research project, reflection on the data obtained in each cycle led to adjustments being made in subsequent interventions, to improve educational practice and ensure students' learning. The work ends with a final consideration, which shows that progress has been made in this area, making it possible to conclude that the activities are relevant.

Keywords: Portuguese, literary education, writing, extended responses, collaborative writing.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - ESTRATÉGIAS DE AÇÃO SOBRE O PROCESSO/ CONTEXTO DE ESCRITA.....	28
FIGURA 2 - REGISTO DO ALUNO A.....	41
FIGURA 3 - REGISTO DA RESPOSTA TIPO ALUNO A	41
FIGURA 4 - REGISTO DO ALUNO B.....	46
FIGURA 5 - REGISTO DA RESPOSTA TIPO DO ALUNO B.....	46
FIGURA 6 - A RESPOSTA PROJETADA.....	46

Índice de Tabelas

TABELA 1 - PLANO DE AÇÃO TRAÇADO PARA O ANO LETIVO 2022/2023	38
TABELA 2 - DADOS OBTIDOS NO 1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	41
TABELA 3 - DADOS OBTIDOS NO 2.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	47
TABELA 4 - DADOS OBTIDOS NO 3.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	52

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U.P UNIVERSIDADE DO PORTO

ESP ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português, que se integra no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu no ao letivo 2022/2023, na Escola Secundária de Paredes, localizada no concelho de Paredes.

Este estudo, que adota a metodologia da investigação-ação, situa-se no contexto pedagógico-didático de promoção da competência da expressão escrita em alunos do 7.º ano de escolaridade.

A delimitação da área de investigação adveio essencialmente da atuação direta da professora estagiária na lecionação das aulas do 7.º X e dos registos efetuados no diário da investigadora, que permitiram constatar a existência de alguma insegurança dos alunos na realização individual de atividades de escrita, dado que, em textos curtos como são os das respostas a itens de resposta extensa em educação literária, os alunos mostravam dependência da professora para a redação.

Essas atividades de escrita, que, na aula de Português, são relativamente frequentes, revelavam-se desafiantes para os discentes, que apresentavam dificuldade em escrever sem erros gramaticais, com vocabulário adequado e com um registo formal adequado à situação de comunicação escrita escolar.

Assim sendo, considerou-se essencial definir uma estratégia pedagógica e métodos de trabalho que permitissem aos alunos desenvolverem competência de escrita mais autónoma e consistente de textos, em particular dos textos de resposta a instruções específicas de compreensão e análise textual, uma vez que esta é uma situação de escrita frequente ao longo da escolaridade obrigatória. O ponto de partida deste projeto de investigação-ação foi, assim, a questão: “será que a escrita colaborativa de respostas a questões de leitura permite aos alunos uma elaboração mais autónoma e consistente de textos?”.

Atendendo à problemática da investigação descrita anteriormente, a escrita colaborativa poder-se-ia, assim, apresentar como uma estratégia produtiva para a

progressão da expressão escrita, na medida em que promove a autonomia e a responsabilidade dos alunos pelo próprio processo de aprendizagem deixando de depender exclusivamente do professor na construção de conhecimento. Para além disso, proporciona um desenvolvimento do aluno em diversas áreas, desde a escrita até à sua formação enquanto cidadão individual e beneficia o desenvolvimento de competências sociais e de negociação, preparando-o para colaborar.

Com base neste pressuposto, após pesquisa específica de fundamentos pedagógico-didáticos, desenhou-se um plano de intervenção na turma do 7.º X com vista à obtenção de respostas à questão de investigação formulada.

Este relatório dá conta do projeto de investigação-ação realizado, pelo que está estruturado em três grandes capítulos.

O primeiro capítulo contém a caracterização do contexto escolar em que decorreu o estudo, bem como o perfil da turma. De seguida, dá-se conta do processo de escolha do tema de investigação e da questão de partida orientadora deste projeto.

No segundo capítulo, apresenta-se o quadro teórico do estudo e efetua-se a revisão da literatura produzida sobre o tema a partir dos conceitos-chave definidos. Nele procurou-se explorar a relação entre a leitura e a escrita para o desenvolvimento dos alunos, explicitar dificuldades e estratégias para desenvolver a expressão escrita dos alunos, sistematizar vantagens e desvantagens da escrita colaborativa, apresentar as características de uma sala de aula onde a colaboração está fortemente presente e o papel do docente em contexto da colaboração; e, por fim, referir o modo como se formulam instruções para os alunos usando itens de resposta restrita e de resposta extensa.

No último capítulo, que corresponde ao estudo empírico realizado com os alunos, é descrito o plano de intervenção dinamizado nas sequências didáticas de Português, no contexto do estágio pedagógico. São igualmente apresentados os dados recolhidos sobre o desempenho dos alunos e as reflexões produzidas ao longo do percurso de investigação-ação.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

A investigação-ação tem início com o conhecimento do contexto específico de ensino e aprendizagem, tendo em conta não só os documentos curriculares, mas também o espaço escolar em que decorre o processo educativo e, sobretudo, dos alunos com os quais se trabalha para que desenvolvam a sua aprendizagem. Nos primeiros meses do ano letivo 2022-2023, procedeu-se à observação, análise e recolha de informações que contribuíram para esse conhecimento e para a formulação da questão de investigação. O objetivo deste capítulo é apresentar a contextualização geral do espaço onde foi realizada a prática de ensino supervisionada, Escola Secundária de Paredes, e as características dos alunos da turma 7.º X.

1.1. Caracterização do contexto educativo

O estágio pedagógico foi realizado, no ano letivo 2022/2023, na Escola Secundária de Paredes (ESP). Para a sua caracterização irá considerar-se a instituição escolar onde decorreu a prática de ensino supervisionada, detalhando-se a sua história, o espaço envolvente e serviços, e o perfil dos alunos com os quais se trabalhou.

1.1.1. A instituição escolar

A ESP, situada no concelho e freguesia de Paredes, está em funções desde 1972, ano da sua criação.

A 8 de julho de 1972 deu-se a notícia na primeira página de *O Progresso de Paredes*, citada no *Projeto Educativo da Escola Secundária de Paredes*

Temos, sem falta alguma, a instalação duma Secção Liceal em Paredes – Secção do Liceu Garcia de Orta, do Porto – para o 3.º e 4.º anos. Assim o decidiu o Sr. Ministro da Educação Nacional. Assim o conseguiu o Sr. Presidente da Câmara Municipal de Paredes, Sr. Dr. Acácio José Alves Pereira, que foi incansável, nos últimos tempos, nesta conquista. (p.2)

Em 1972, deu-se início ao ensino liceal em Paredes. O primeiro dia de aulas decorreu a 10 de outubro desse mesmo ano, no Palacete dos Viscondes de Paredes (Joaquim Bernardo Mendes, um português regressado do Brasil, cujo título fora concedido por D.

Carlos I). Este edifício foi construído em 1883 com a denominação de Palacete da Granja; contudo, em meados do século XX, o mesmo foi oferecido à Santa Casa da Misericórdia de Paredes pelo Comendador Abílio de Seabra, que pretendia que a utilização deste espaço fosse, especificamente, para o funcionamento do Liceu de Paredes.

Oito anos após a sua constituição, a ESP deixa o Palacete do Visconde, que passou a ser a Casa da Cultura do concelho, para se instalar definitivamente na Rua António Araújo, num complexo escolar utilizado até 2009, ano em que se iniciaram as obras de requalificação, ao abrigo da Parque Escolar.

Terminadas as obras em 2010, a ESP passa a contar com o edifício atualmente conhecido, implantado no mesmo local que o anterior, mas com bastantes alterações estruturais. Os três pavilhões tipicamente ocupados com as aulas normais foram remodelados, foi construído um pavilhão gimnodesportivo de raiz e foi projetado de novo o edifício que alberga os principais serviços da escola e os gabinetes de trabalho, passando a oferecer mais conforto e mais qualidade à comunidade escolar e educativa.

Desde 2010, ocorreu um processo gradual de agregação das escolas, o qual teve um impacto significativo no mapa escolar do concelho de Paredes. Apesar da reorganização física e administrativa imposta pelo Ministério da Educação e Ciência, que resultou na criação de novos agrupamentos de escolas, a ESP não foi diretamente afetada e permaneceu como uma escola independente, sendo a única a oferecer ensino secundário na cidade.

Como resultado, a escola assumiu um papel importante no panorama escolar, como evidenciado pela grande procura de alunos provenientes das diversas freguesias do concelho e de concelhos vizinhos. Esses alunos procuram principalmente ter acesso a uma ampla variedade de opções educativas e a uma escola com tradição na preparação para o ensino superior.

Assim, compreende-se o facto de esta escola ter albergado, no ano letivo 2022/2023, 1481 alunos, distribuídos por 30 turmas do terceiro ciclo do ensino básico, número que integra 5 turmas do curso básico de Música (2 em regime misto) e 3 turmas do curso

básico de Dança (2 em regime misto), por 28 turmas do ensino secundário e ainda por 2 turmas do ensino profissional.

O número de alunos inscritos na escola no início do ano letivo confirma a tendência de quebra verificada nos últimos 3 anos: 1481 contra 1593. O número global de turmas também é menor, 60 contra 64. Comparando com o ano anterior, a média de alunos por turma sofreu ligeiras alterações em vários anos de escolaridade: no 7.º ano passou de 27,7 para 26,1; no 10.º ano passou de 24,4 para 25,3; no 11.º ano passou de 22,7 para 21,3; no 12.º ano passou de 23,7 para 24,7 e nos cursos profissionais passou de 17,3 para 13. O rácio número de alunos por docente aumentou de 10,7 para 10,9.

Frequentam a escola 61 alunos com medidas seletivas (52 no 3.º ciclo, 4 no ensino secundário e 5 no ensino profissional) e 35 alunos com medidas adicionais (27 no 3.º ciclo, 6 no ensino secundário e 2 no ensino profissional).

Para dar resposta a este número significativo de estudantes, a ESP manteve em funcionamento o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, de Línguas e Humanidades, de Artes Visuais e os Cursos Profissionais, designadamente de Técnico de Contabilidade, Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos e Técnico de Comércio.

No total, faziam parte integrante de todo o projeto educativo 136 professores, 33 do departamento de Línguas; 32 do departamento de Ciências Sociais; 48 do departamento de Matemático e Ciências e 23 do departamento de Expressões.

Relativamente ao pessoal não docente, a ESP conta com o apoio de 3 psicólogos, uma coordenadora técnica, 11 assistentes técnicas e 32 assistentes operacionais.

Após a conclusão do estágio curricular, considero que a ESP alcançou um nível de excelência e de mérito, o que tem atraído um número crescente de alunos. A escola oferece todas as condições necessárias para garantir a qualidade do ensino, bem como as infraestruturas essenciais para o funcionamento ideal de todas as atividades educativas e não educativas desenvolvidas.

É importante destacar que o Projeto Educativo da escola se compromete, em primeiro lugar, a fornecer apoio escolar a todas as atividades letivas, em resposta ao desafio do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Em segundo lugar, procura fortalecer a comunicação entre os professores e os encarregados de educação, promovendo uma maior proximidade entre a escola e a realidade dos alunos. Além disso, dá ênfase às atividades extracurriculares com caráter formativo.

Todas essas propostas têm como objetivo estimular o interesse pela escola, combater o abandono escolar precoce e promover a integração responsável dos alunos na vida escolar, desenvolvendo o conhecimento e a promoção de valores sociais. Ademais, a ESP proporciona experiências inovadoras que promovem a autonomia, a maturidade cívica e sócio emocional dos alunos. Estimula atitudes e hábitos de relacionamento e cooperação, contribuindo para o desenvolvimento de ações que envolvam sentimentos de liberdade, paz, justiça e solidariedade. Por fim, visa prevenir situações de risco para a preservação do ambiente e do património (Plano Anual de Atividades, 2022/2023).

Para se alcançarem os objetivos traçados no Projeto Educativo da escola, foram identificados, para o ano letivo 2022/2023, várias metas:

- a) valorização da comunicação dialógica entre os sujeitos do processo educativo;
- b) realização dos alunos como cidadãos autónomos e responsáveis, capazes de traçar um projeto de vida e de construir, decidindo, as suas próprias aprendizagens;
- c) promoção do acompanhamento pedagógico dos alunos, garantindo-lhes as competências necessárias para uma plena integração social;
- d) integração dos pais no processo educativo valorizando a sua aproximação à vida escolar.

1.1.2. Perfil da turma

Embora a professora orientadora do estágio pedagógico fosse titular de quatro turmas, duas do 7.º ano e duas do 11.º ano de escolaridade, aquela em que recai a atenção do presente relatório é o 7.º X

A decisão de desenvolver este projeto no 7.º ano de escolaridade justifica-se, primeiramente, pelo facto de este ser um ano em que não são realizados Exames Nacionais, o que torna a intervenção pedagógico-didática menos condicionada pela necessidade de sistematizações e treino de exame. Por outro lado, a professora orientadora possibilitou que as estagiárias atuassem diretamente numa turma do 7.º ano, desde a planificação à lecionação de aulas, incluindo criação de atividades didáticas, laboratórios gramaticais, testes e questões de aula, entre outras atividades e recursos didáticos.

O 7.º. X era uma turma bastante numerosa, composta por 29 alunos, entre eles 16 rapazes e 13 raparigas do ensino articulado de Música, com uma média de idades que rondava os 12 anos. Todos os alunos provinham da EB 2,3 de Paredes, das turmas 6.º A e 6.º B. Dos 29 alunos, dois possuíam medidas universais; dois, medidas seletivas (dislexia/ discalculia, num caso e P.E Autismo, no outro caso); e um diagnosticado com défice de atenção (Decreto-lei nº 54/ 2018).

Quanto ao aproveitamento, não existia uma grande disparidade entre os ritmos de compreensão e de execução de tarefas escritas.

Relativamente ao comportamento, era necessário recordar aos alunos, com alguma frequência, as regras de sala de aula, de modo a utilizarem a palavra na sua vez e a registarem os conteúdos lecionados no caderno diário. No que respeita à participação, eram notórios o interesse e o empenho demonstrados pela grande maioria dos alunos.

Durante os primeiros meses do ano letivo, foram recolhidas informações específicas sobre o desempenho dos alunos em áreas como a da leitura literária, da escrita, da oralidade e da reflexão sobre a língua.

O teste diagnóstico aplicado revelou dados que mostravam que as maiores dificuldades destes alunos consistiam na escrita de respostas extensas a itens de educação literária e de gramática. Nos noventa minutos que tiveram para realizar o teste, que continha exercícios de compreensão do oral, de leitura, de gramática e de escrita, os alunos responderam às perguntas de leitura com frases incompletas (com duas ou três palavras apenas) ou sintaticamente mal construídas. Na parte de gramática, grande parte da

turma deixou as questões em branco, enquanto os restantes alunos tentaram responder, mas com um baixo grau de acerto porque acabaram por confundir conhecimentos.

Ao longo das aulas dos meses de setembro, outubro e novembro de 2022, observou-se com frequência uma questão desafiante para os alunos: a sua dependência em relação à professora estagiária para iniciarem a redação, no caderno diário, de respostas que eram formuladas oralmente. Os alunos eram capazes de responder oralmente às perguntas, mas, quando a professora pedia para que escrevessem no caderno as respostas, eles pediam que os ajudasse a iniciar a resposta.

1.2. Definição da área de intervenção

Em face dos dados obtidos por observação e por análise documental de trabalho realizado pelos alunos, referidos no ponto anterior, verificou-se que a área de atuação privilegiada no projeto de investigação-ação deveria ser a da escrita ao serviço da comunicação do que se compreendeu acerca de um texto literário.

Nas aulas de Português no 7.º ano, a elaboração de respostas extensas é uma habilidade importante a ser desenvolvida pelos estudantes, não só para esta disciplina, mas para todas as áreas do currículo. Nesta fase, os alunos estão num momento crucial de desenvolvimento da escrita, competência comunicativa que exige conhecimento vocabular específico, domínio da gramática, organização textual e capacidade argumentativa. Assim sendo, esta área emergiu como problema de intervenção prioritária na construção de um plano de ação para a turma do 7.º X da ESP.

Uma vez que, na fase de análise do perfil da turma, foi identificada a existência de alguma insegurança na realização individual de atividades de escrita, tendo os alunos mostrado dependência da professora para a redação de textos curtos como são os das respostas a questões, optou-se por uma estratégia pedagógica de escrita colaborativa, de modo a atenuar, numa primeira fase de intervenção, a insegurança através da colaboração entre pares para escrever.

Assim, o projeto de investigação-ação que realizei foi orientado pela seguinte questão: será que a escrita colaborativa de respostas a questões de leitura permite aos alunos a elaboração mais autónoma e consistente de textos curtos?

Esta questão conduziu, num primeiro momento, a um aprofundamento teórico de modo a explicitar os fundamentos em que o plano de ação se sustentou. No capítulo seguinte, são apresentados esses fundamentos teóricos e metodológicos.

2. Fundamentação teórica

Este capítulo dedica-se à apresentação do quadro teórico que sustenta o plano de ação implementado no ano letivo 2022/2023. Explicitar-se-á os principais conceitos inerentes a ler e escrever para aprender, à competência da escrita, a estratégias de operacionalização na expressão escrita, a escrita colaborativa e ao seu processo de ensino-aprendizagem.

2.1. Ler e escrever para aprender

A aula de língua materna é, acima de tudo, uma aula de identidade e de reconhecimento, onde a língua deve ser compreendida enquanto intermediária que permite a nossa identificação enquanto seres únicos, a comunicação com os outros e a vivência e compreensão do mundo que nos rodeia. Como refere Vygotsky, “o crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (2005, p. 63).

A leitura de textos escritos surge, neste contexto, como atividade principal para o desenvolvimento da capacidade de compreender (re)construindo o sentido, num diálogo entre leitor, texto e contexto. Apesar de este contacto com os textos escritos não ser exclusivo das aulas de língua materna, é na aula de Português que se promove “um contacto motivado e eficaz do aluno com os textos” (Alarcão, 1995, p. 14).

Costa (1992, p.76) afirma que

É a partir do momento em que o leitor se apropria da informação básica do texto que ficará apto a elaborar a sua própria representação individual que se distinguirá de qualquer outra porque enformada pelo seu próprio conhecimento do mundo – a construção de um modelo interpretativo, um modelo situacional.

Também a escrita constitui uma importante ferramenta de aprendizagem, desempenhando um papel significativo nos processos de aquisição, estruturação e expressão de conhecimento. Assim, foi entendida como essencial a necessidade de aprofundar a competência da escrita como meio de expressão do conhecimento.

A posse de competências de escrita pode estar associada ao sucesso escolar, já que grande parte da comunicação que aí tem lugar assenta em suporte escrito. A escrita é reconhecida como o principal instrumento de diagnóstico, avaliação e certificação do conhecimento e aprendizagem nas atividades escolares.

Ainda que a interação oral seja predominante em grande parte das aulas, a escrita, tal como foi referido anteriormente, é o modo a que se recorre para a consolidação de aprendizagens e de verificação de conhecimentos. A produção escrita relacionada com o conhecimento (trabalhos de casa, testes, análise de produções escritas, entre outros) é transversal ao currículo e pode ditar o insucesso escolar (Pereira, 2001a, 2001b). Muitas vezes, o insucesso dos alunos não decorre tanto da falta de conhecimentos, mas antes da incapacidade de os verbalizar por escrito.

2.2. A expressão escrita

É muito comum ouvirmos que as principais dificuldades dos alunos se encontram na expressão escrita: erros gramaticais (ortográficos e morfosintáticos), falta de vocabulário e o uso de registo oral informal nas produções escritas. Grande parte dos discentes acredita que o segredo para escrever bem é apenas o conhecimento das regras gramaticais, de acentuação e de pontuação, quando o fundamental é a capacidade de raciocínio, isto é, que sejam capazes de enfrentar os seus problemas no que diz respeito à escrita, abandonando os preconceitos negativos e a abraçar uma aproximação abrangente à composição escrita.

A escrita é uma competência que, não advindo de talento natural, exige muita dedicação. Por este motivo, os alunos, desabitutados, não costumam gostar de escrever. A necessidade de escrever, na ótica dos alunos, provoca estranheza. Como alega Butler (2010, p. 107), “Writing can often seem like a foreign language”.

A escrita não pode ser pensada nem como competência unicamente fundamentada numa lógica cumulativa de “didática da ortografia”, mais vocabulário, mais gramática de frase, nem tão-pouco como competência que só se adquire por outras vias, por via

da leitura e da oralidade, esperando que os alunos façam sozinhos o exercício de síntese de todos os saberes que, sobretudo, a escrita compositiva exige (Pereira, 2001).

Alamargot e Chanquoy (2001, p. 1) alertam para a complexidade da escrita, por envolver elaboração de conteúdo (delimitação da natureza, objetivo e função comunicativa do texto; conhecimento das expectativas do leitor; controlo do tópico), escrita (verbalização das ideias escolhidas, com propriedade, sobre um tópico, num todo organizado e coerente; uso preciso das regras gramaticais e dos sinais de pontuação) e reescrita (feitura de rascunho e de modificações), como uma tarefa faseada: “Writing a text is a complex task that needs a coordinated implementation of a large set of mental activities”.

2.3. Estratégias de operacionalização na expressão escrita

Da autoria de Luís Filipe Barbeiro e de Maria Luísa Álvares Pereira, com a colaboração de Conceição Aleixo e de Mariana Oliveira Pinto, a brochura *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*, integrada no PNEP, abarca temas como a complexidade do processo subjacente à prática de produção textual, bem como os diversos modos de ação que podem ser adotados pelo professor no ensino da escrita e a diversidade de práticas integradoras. Pereira e Barbeiro (2007) salientam o papel da turma na influência da criação de oportunidades de escrita:

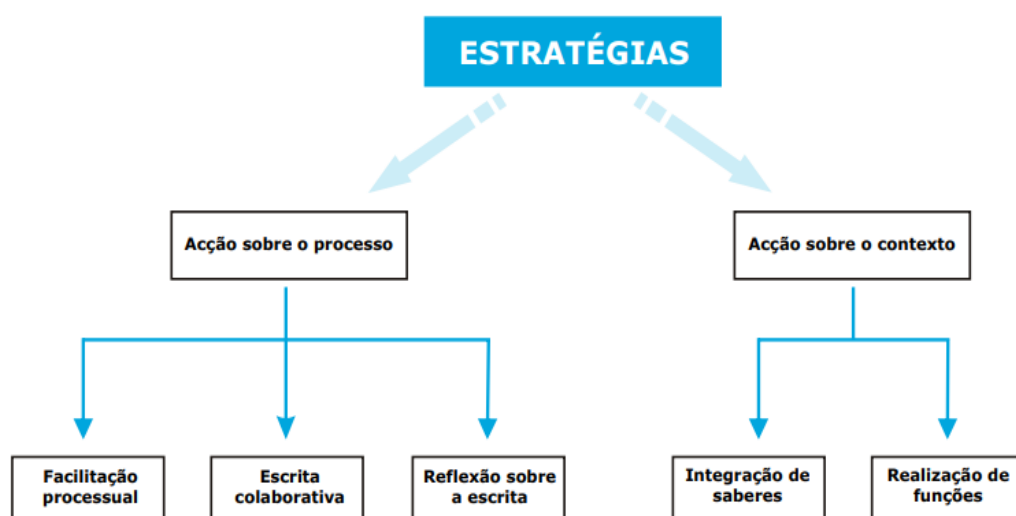
A turma constitui um espaço de descoberta, de valorização e de reconhecimento desta dupla relação com a escrita. São inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginários.

Com vista a proporcionar aos alunos o domínio da escrita, a ação do professor deve ser orientada por princípios, tais como: o ensino precoce da produção textual, ensino que proporcione uma prática intensiva; o ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever); o ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes; o ensino sequencial das atividades de escrita, para progressiva autonomia; o ensino que permita uma regulação externa e

interna da produção textual; e o ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual. Pereira e Barbeiro (2007, p. 8)

Relativamente à ação sobre o processo de escrita e a ação sobre o contexto dos escritos, são propostas as seguintes estratégias que podem ser seguidas pelo professor para criar atividades ou para transformar atividades anteriormente realizadas ou encontradas nos manuais e em outros materiais didáticos (2007, p. 9):

Figura 1 - Estratégias de ação sobre o processo/ contexto de escrita



Dentro das diferentes estratégias de ação sobre o processo/ contexto de escrita, a escolhida para aplicar na turma do 7.º X foi a estratégia de escrita colaborativa.

2.3.1. Escrita colaborativa

A complexidade do processo de escrita decorre da diversidade de competências, atividades e áreas de decisão envolvidas nele. Durante o processo, o aluno é desafiado a fazer escolhas relacionadas com o conteúdo que deve incluir no seu texto e com a linguagem que deve empregar para o expressar. Para aprimorar o domínio do processo de escrita, o professor deve implementar atividades facilitadoras. O seu objetivo é estimular e apoiar a realização das tarefas relacionadas com as etapas de planeamento, escrita e revisão.

Enquanto a escrita individual é realizada normalmente entre o escritor e o papel, num contexto de silêncio, a escrita colaborativa, em interação direta, é realizada num contexto de trocas verbais. Esta verbalização do pensamento enquanto se escreve – “pensar alto” – pretende acompanhar as ações de uma camada de discurso para a compreensão da atividade das decisões tomadas. A escrita colaborativa em interação necessita desse discurso para chegar à construção do texto e às decisões que essa construção implica (Barbeiro, 1999).

O contacto com os outros, facilitado pela escrita, não necessita de se limitar exclusivamente ao resultado escrito, quando este é lido pelo destinatário. A consideração da perspetiva e do conhecimento dos outros pode ocorrer ainda durante o processo, transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem.

Segundo Pereira e Barbeiro (2007), a interação que acontece na escrita colaborativa possibilita a apresentação de propostas, a obtenção de reações, o confronto de opiniões, a procura de alternativas, a solicitação de explicações, a apresentação de argumentos e a tomada de decisões em conjunto. Quando ocorre entre pares, permite estabelecer conexões dentro do processo de escrita, envolvendo alunos com desempenhos diversos, o que viabiliza a observação da forma como os colegas resolvem os desafios que vão surgindo. A colaboração também se reflete na vertente emocional, que é igualmente fundamental na construção da relação com a escrita, e no reforço do sentimento de participação.

2.3.2. Implementação da escrita colaborativa

A escrita colaborativa pode ser implementada de diversas maneiras, desde a coescrita ou escrita em conjunto até à cooperação em componentes e momentos específicos, em articulação com o desempenho individual de outras tarefas. A colaboração pode envolver quer os alunos, quer o professor. Esta estratégia permite obter reações ainda durante o processo, quando quem escreve procura resolver um problema e ainda é possível alterar o rumo do texto e da tarefa (Pereira e Barbeiro, 2007, p.10).

2.3.3. Vantagens e desvantagens da escrita colaborativa

A escrita colaborativa adquire atualmente uma profunda relevância num processo de ensino-aprendizagem orientado para o aluno, promovendo a sua autonomia e responsabilização pelo próprio processo de aprendizagem. A colaboração proporciona um contexto privilegiado para o desenvolvimento do aluno em diversas áreas, desde a escrita até à sua formação enquanto cidadão individual. Quando os alunos trabalham em colaboração, desenvolvem a sua autonomia e responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem, deixando de depender exclusivamente do professor para a resolução de problemas e participando ativamente na construção de conhecimento. Por último, o trabalho em grupo com os seus colegas de turma leva o aluno a desenvolver competências sociais e de negociação, preparando-o para colaborar.

Segundo Vygotsky (1978), num cenário colaborativo os estudantes trocam ideias para coordenar os objetivos partilhados. Quando surgem divergências no trabalho, a combinação da atividade com a comunicação é o que os conduz à aprendizagem.

No que se refere à escrita processual, a colaboração adquire dimensões particularmente vantajosas e integra-se de forma coesa e pedagogicamente lógica em várias fases

no início, conduz a um saudável debate de ideias e perspetivas sobre o texto, que resultará num produto final mais rico e diversificado, enquanto que, durante a revisão, poderá permitir uma revisão do texto mais distanciada e completa, quando feita por outro aluno que não o autor do texto (Alves e Moreira).

Deste modo, torna-se evidente que a colaboração na escrita, incorporada no modelo processual previamente delineado, potencia a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno em diferentes vertentes do processo de ensino-aprendizagem e em trabalhos colaborativos no futuro. Contudo, Hargreaves (1998) considera que a colaboração pode conduzir a uma atitude conformista, no sentido em que alguns alunos podem adquirir uma ideia que é predominante pelos restantes.

2.4. Características de uma sala de aula onde a colaboração está fortemente presente

Segundo Fahimeh Marefat (s/d), existem quatro características de uma sala de aula onde a colaboração está fortemente presente. A primeira está diretamente relacionada com a partilha de conhecimento entre professores e alunos. Num ambiente de sala de aula tradicional, o professor transmite informações ao aluno, ou seja, o conhecimento é transferido apenas num sentido. Por outro lado, numa sala de aula colaborativa, ocorre o oposto, há uma partilha de informações entre todos os envolvidos, professor e alunos interagindo constantemente. O professor também investe na construção de aprendizagem dos seus alunos, através da promoção de situações que lhes proporcionem experiências enriquecedoras, onde a linguagem e a cultura desempenham um papel fundamental.

A segunda característica assenta na partilha de autoridade entre alunos e professores. Enquanto o ensino tradicional leva o professor a gerir todo o processo de aprendizagem, sendo ele o responsável por estabelecer os objetivos, as tarefas e a avaliação dos alunos, na sala de aula colaborativa, o professor convida os alunos a participarem ativamente em todo o processo de aprendizagem, desde a definição dos objetivos específicos até à sugestão de tarefas, incentivando-os ainda a avaliar o que aprenderam.

A terceira característica reconhece o professor como mediador nas situações de ensino-aprendizagem. A existência desta mediação permite aos alunos relacionar as novas informações com as suas experiências noutras áreas. O papel do professor é quase como um "ponto de partida" para os alunos que ainda não sabem como realizar determinadas tarefas. Esta característica torna-se muito relevante e necessária devido à responsabilidade do aluno na sua própria aprendizagem.

A última característica mencionada por Marefat (s/d) refere-se à heterogeneidade dos grupos de alunos. As perspetivas e experiências de todos os alunos são de grande importância para enriquecer as aprendizagens na sala de aula. Todos aprendem uns com os outros e têm a oportunidade de intervir e contribuir para os objetivos do grupo. Um aspeto a salientar relativamente a esta característica é o benefício que se obtém através da colaboração. Os alunos que enfrentam mais dificuldades, quando inseridos neste contexto colaborativo, recebem muito apoio, não apenas do professor, mas também dos colegas que têm mais facilidade em organizar o pensamento e a aprendizagem.

Neste sentido, os alunos com mais dificuldades são apoiados pelos colegas, o que acaba por consolidar e assimilar melhor os seus conhecimentos. Assim, os resultados positivos tornam-se evidentes nas salas de aula colaborativas.

2.4.1. O papel do docente em contexto de colaboração

O professor assume um novo papel neste ambiente de colaboração, converte-se num mediador nas interações entre os alunos e as suas aprendizagens. Deste modo, desempenha um papel fundamental por orientar a pesquisa dos discentes, auxiliando-os na seleção e relação de novas informações com as suas experiências e conhecimentos prévios. Além disso, incentiva-os a partilhar o que aprenderam com os outros. O docente atua como um moderador neste processo, capacitando os alunos a tornarem-se aprendizes autônomos, negociadores e capazes de aplicar o que aprenderam em diferentes contextos.

Para Marefat (s/d), este novo paradigma da aprendizagem colaborativa, como qualquer outra mudança significativa na educação, enfrenta resistência por parte de alguns professores. A resistência pode ser atribuída a preocupações legítimas, mas também a conceitos errôneos que precisam ser esclarecidos. Algumas das preocupações comuns entre os professores céticos incluem as que se referem de seguida.

- Contribuição de alunos com dificuldades – É um equívoco acreditar que alunos com mais dificuldades não podem contribuir para as aulas colaborativas. Cada aluno traz experiências únicas, perspectivas e habilidades para a mesa. A colaboração pode ser uma oportunidade para esses alunos aprenderem com os colegas e desenvolverem suas próprias habilidades.
- Retenção de conhecimento – Alguns professores podem temer que alunos com desempenho académico muito elevado não tenham espaço para continuar a crescer num ambiente colaborativo. No entanto, a pesquisa mostra que ensinar os outros é uma das melhores maneiras de consolidar e aprofundar o próprio conhecimento. Além disso, a colaboração pode desafiar os alunos de alto desempenho a pensar de maneira mais crítica e aprimorar as suas habilidades de comunicação.

- Desmotivação – A preocupação de que alunos com resultados muito positivos possam ficar desmotivados é válida, mas a aprendizagem colaborativa pode ser projetada de maneira a desafiar todos os alunos, independentemente do nível de desempenho. Os alunos podem ser incentivados a definir metas pessoais de aprendizagem e a envolverem-se em projetos que os interessem.

Para superar essas resistências e equívocos, é importante que as escolas e o corpo docente promovam uma compreensão mais profunda do conceito de aprendizagem colaborativa. Isto pode incluir:

- fornecer formação e desenvolvimento profissional aos professores, para que possam implementar eficazmente práticas de aprendizagem colaborativa nas suas aulas;
- demonstrar, por meio de exemplos e estudos de caso, como a aprendizagem colaborativa pode beneficiar todos os alunos, independentemente de seu nível de desempenho;
- criar ambientes de sala de aula que promovam a inclusão, a diversidade e a equidade, garantindo que todos os alunos se sintam valorizados e capazes de contribuir.

A mudança na educação pode ser desafiadora, mas quando implementada de forma eficaz, a aprendizagem colaborativa pode oferecer oportunidades significativas de crescimento e desenvolvimento para todos os alunos.

2.5. A escrita de respostas a itens de construção

Segundo a terminologia utilizada pelo IAVE, os itens de construção implicam a produção de uma resposta cuja estrutura e cuja extensão dependem das instruções de realização e podem apresentar os seguintes formatos:

- completamento;
- resposta curta;
- resposta restrita;
- resposta extensa.

Nos itens de completamento, a resposta implica o preenchimento de espaços em branco numa frase, num texto ou noutro suporte, com, por exemplo, palavras ou expressões que não são fornecidas. A classificação da resposta a este tipo de itens pode ser dicotómica, ou por níveis de desempenho, dependendo do objetivo do item e do objeto de avaliação.

Nos itens de resposta curta, a resposta requer, por exemplo, a apresentação de uma palavra, de uma expressão, de uma frase, de um símbolo, de um número ou de uma fórmula. A classificação da resposta a estes itens é, por norma, dicotómica. No entanto, se a resposta ao item implicar aprendizagens de diferentes constructos, pode ser classificada por níveis de desempenho.

Nos itens de resposta restrita, a resposta implica, por exemplo, a apresentação de uma explicação, de uma previsão, de uma conclusão, de uma justificação, de uma representação ou construção gráfica, de cálculos ou de determinações gráficas.

Os itens de resposta extensa, também designados por itens de composição, requerem uma resposta com maior extensão do que a requerida pelos itens de resposta restrita, podendo essa resposta ser orientada por um conjunto de instruções de realização.

Nos itens de resposta restrita e de resposta extensa, os critérios de classificação podem apresentar-se organizados por parâmetros – que incluem os respetivos níveis de desempenho e os descritores de cada nível –, por níveis de desempenho – com os respetivos descritores de cada nível, embora não organizados em parâmetros – ou por etapas devidamente explicitadas. (IAVE- Instrumentos de Avaliação Externa – Tipologia de Itens – 2019)

2.5.1. Modo como se colocam itens de resposta restrita e de resposta extensa

Se analisarmos os manuais escolares, os testes, até mesmo os exames nacionais, pode estabelecer-se muitas afinidades quanto ao modo como se colocam as questões ou itens: desde os verbos de instrução ou verbos comando (refere e identifica– verbos de comando utilizados nas questões criadas para o estudo de caso nos ciclos de investigação-ação 1 e 2), à inclusão de citações para serem comentadas (questão criada

para o 2.º ciclo de investigação-ação) e, ainda, o auxílio na localização da informação no texto (indicação das linhas ou dos versos).

Estas questões são, assim, padronizadas e os alunos já se encontram bastante familiarizados com o “modo de perguntar”. Apesar disso, as fragilidades e inseguranças sentidas durante a elaboração de respostas a estes itens são marcantes, manifestando constantemente os alunos a necessidade de o professor validar oralmente em aula as respostas, antes de as redigirem na folha de trabalho. Foi justamente essa insegurança e falta de confiança em si próprio na realização individual da atividade didática que conduziu à escolha da estratégia pedagógica da escrita colaborativa para planear a intervenção pedagógico-didática deste projeto de investigação-ação.

3. Estudo empírico

O estudo empírico elaborado no âmbito do estágio pedagógico na ESP foi desenvolvido com base num processo de investigação-ação, paradigma que parte do pressuposto de que o professor é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias apropriadas para atuar em conformidade, para acompanhar tanto os processos como os resultados (Formosinho, 2001).

Deste modo, o presente capítulo ocupar-se-á do plano de ação realizado no decorrer do ano letivo 2022/2023. O plano de ação desdobrar-se-á em três ciclos de I-A, que serão previamente descritos e, em seguida, acompanhados de dados recolhidos, que, por sua vez, constituirão alvo de reflexão pedagógico-didática.

3.1. Metodologia científica

Judith Bell não vê investigação-ação como um método nem como uma técnica,

consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, devido ao facto de serem profissionais (...) a levarem a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período (Bell, 1997, p. 22).

A autora acredita que o trabalho não fica concluído quando o projeto termina, pelo que o professor continua a rever, a melhorar e a avaliar a sua prática profissional. Cohen e Manion (1994) definem esta metodologia como

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção,

redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso. (Cohen & Manion, 1994, p.192)

Na turma 7.º X, conforme se identificou anteriormente, a área prioritária detetada consistia na insegurança na realização individual de atividades de escrita. Após a identificação deste problema, foi fundamental considerar os momentos de planificação, ação, observação e reflexão.

As fases da investigação-ação, segundo estes autores, são: a criação de um plano de ação, fundamentado em informação crítica; a estipulação de um consenso para dar início ao plano; a observação dos efeitos da ação; e, por fim, a reflexão sobre os resultados alcançados. Tudo isto com vista uma nova planificação e, por conseguinte, uma nova sequência de espirais em ciclo.

3.2. Recolha e análise de dados

A recolha de dados nos três ciclos de investigação-ação, realizados no ano letivo 2022/2023, na turma 7.º X da ESP, foi obtida através da análise documental de trabalhos efetuados pelos alunos e pelo diário da investigadora, construído com base na atuação direta durante as aulas.

Relativamente ao diário da investigadora, este era preenchido, sobretudo, no final de cada aula, ou seja, a professora estagiária lecionava e no final realizava os devidos apontamentos num documento Word. Neste documento eram registados dados, tais como o ambiente das aulas, as atividades desenvolvidas, a participação e a consequente reflexão sobre as aprendizagens e atitudes dos alunos.

Yinger e Clark (1988) constataam que

a redação dos diários é especialmente adequada para o registo do pensamento e da conduta ao longo do tempo. (...) é uma fonte de dados próxima, pois as notas do diário são feitas, normalmente, pouco tempo depois dos factos ocorrerem ou refletem pensamentos correntes depois de um facto ter passado. (Yinger e Clark, 1988, p.183)

Contudo, é de entender que para se poder trabalhar com diários em investigação,

necessitamos de posicionar-nos, face à sua utilização, com a requerida confiança na possibilidade de traduzirem, válida e fiavelmente, o pensamento e experiências dos seus autores, enquanto, por outro lado, viabilizam a interpretação objetiva, por parte do investigador, dos dilemas que, na mente e na prática, são vivenciados por aqueles. (Alves, 2004, p. 227)

3.3. Plano de ação

O plano de ação do projeto foi realizado ao longo do ano letivo 2022/2023, tendo sido realizadas duas intervenções supervisionadas no 2.º período e uma no 3.º período, correspondentes a três ciclos de investigação-ação.

Tabela 1 - Plano de ação traçado para o ano letivo 2022/2023

	1.º ciclo de investigação-ação	2.º ciclo de investigação-ação	3.º ciclo de investigação-ação
Ano e Turma	7.º X		
Data	4/01/2023 9/01/2023 10/01/2023	1/03/2023 6/03/2023 7/03/2023	8/05/2023 9/05/2023 10/05/2023
N.º de aulas	1 aula de 100 min. e 2 de 50 min.	1 aula de 100 min. e 2 de 50 min.	1 aula de 100 min. e 2 de 50 min.
Temática	Texto literário narrativo de autor estrangeiro	Texto dramático	Texto poético
Modo de recolha de informação	Registos no diário de investigador – observação direta dos alunos. Escrita de textos curtos de análise e interpretação textual (em grupo – turma).	Registos no diário de investigador – observação direta dos alunos. Escrita de textos curtos de análise e interpretação textual (em grupo – turma).	Registos no diário de investigador – observação direta dos alunos. Escrita de textos curtos de análise e interpretação textual (em grupo – turma).

Nos seguintes subcapítulos, serão descritas as atividades aplicadas em cada uma das intervenções letivas realizadas na turma 7.º X, os dados recolhidos sobre o desempenho dos alunos e as reflexões produzidas ao longo do percurso de investigação-ação.

3.3.1. Primeiro ciclo de investigação-ação

O primeiro ciclo de investigação-ação deste projeto realizou-se nos dias 4, 9 e 10 de janeiro de 2023. A sua duração foi de 200 minutos, divididos em dois blocos de 50 e noutro de 100 minutos. Esta primeira intervenção supervisionada focou-se no estudo de excertos da obra *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luis Sepúlveda. Esta obra insere-se no estudo de textos literários narrativos de autores estrangeiros, dentro do domínio de referência, *Aprendizagens Essenciais*, do 7.º ano. Pormenorizar-se-á as atividades implementadas pela professora em formação inicial neste primeiro ciclo de investigação-ação.

3.3.1.1. Prática pedagógica

Este primeiro ciclo, que teve como foco o estudo de excertos da obra *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luis Sepúlveda, obra que se insere no estudo de textos literários narrativos de autores estrangeiro, procurou articular os domínios explanados nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), a saber: Oralidade (compreensão e expressão), Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática.

Para dar início, acreditou-se que seria apropriado começar a primeira aula com a resolução de uma sopa de letras, composta por vocabulário da obra *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luis Sepúlveda. A atividade seguinte fez com que os alunos completassem um esquema com as palavras encontradas na sopa de letras, originando, assim, um resumo da obra que ia ser estudada.

Ainda nesta aula, a professora em formação inicial pediu a um aluno que lesse uma pequena biografia de Luis Sepúlveda e que os restantes colegas fizessem, oralmente, uma análise dos elementos paratextuais da capa do livro. Com o auxílio de uma apresentação de *slides*, a professora estagiária recordou as características do género textual, a fábula. Por último, foi solicitado aos alunos que visualizassem com atenção um pequeno vídeo, um *book trailer*, e que respondessem a três perguntas de resposta

curta, sobre o mesmo. O objetivo destas atividades de pré-leitura era contextualizar e imergir os alunos na obra de Luis Sepúlveda. As tarefas propostas eram simples, considerando que esta foi a segunda aula do 2.º período.

Na aula seguinte, no dia 9 de janeiro de 2023, após a professora ditar o sumário, pediu aos alunos que formulassem hipóteses acerca do capítulo que ia ser estudado, tendo em consideração o título e a natureza das personagens. Com esta atividade, era pretendido que os alunos desenvolvessem a dedução de informação implícita a partir de pistas. No que diz respeito à compreensão do oral, uma faixa que contemplava o capítulo em questão foi reproduzida tendo sido seguida por uma análise oral, por parte da professora em colaboração com os alunos.

Por fim, os discentes tinham de responder a duas questões de educação literária, que permitiram à docente, por um lado, avaliar a compreensão oral do texto ouvido, por outro lado, averiguar a insegurança dos alunos na realização individual de atividades de escrita. A aula terminou com a distribuição e realização de um laboratório gramatical, que contemplava um novo conteúdo gramatical, o modificador do nome. O laboratório foi realizado individualmente, por cada aluno, e corrigido após o tempo estipulado, dando espaço à explicação de possíveis dúvidas.

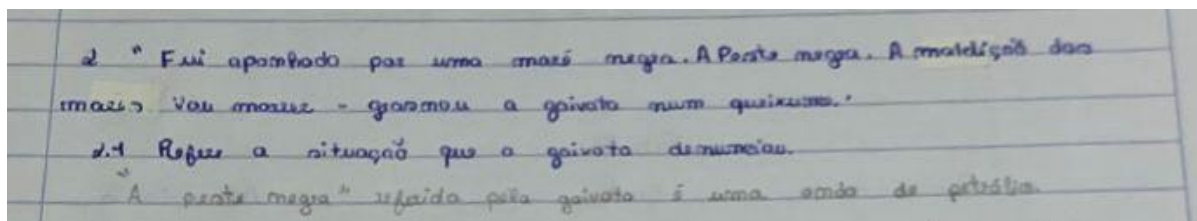
Na terceira e última aula deste primeiro ciclo de investigação-ação, a professora projetou a notícia “Maré Negra: consequências para o ambiente” para contextualizar os alunos com este tema, denunciado na obra *História de uma Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar*, de Luis Sepúlveda. Depois, solicitou aos estudantes a leitura expressiva do capítulo VIII – “Zorbas começa a cumprir o prometido” –, seguida de um diálogo de interpretação e compreensão oral. Foi ainda realizada uma atividade de produção escrita: redação de respostas restritas a um questionário e a devida correção, cujo objetivo incidia, ora na avaliação da coesão e coerência da escrita das respostas, ora na construção de respostas tipo, criada em colaboração entre alunos e professora. Veja-se a instrução de uma das tarefas.

“– Fui apanhada por uma maré negra. A Peste negra. A maldição dos mares. Vou morrer- grasnou a gaivota num queixume.”

Refere a situação que a gaivota denunciou com estas palavras.

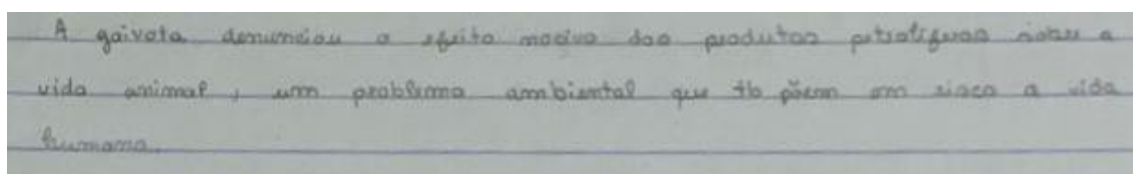
Veja-se um exemplo de resposta do aluno A.

Figura 2 - Registo do aluno A



Verifique-se agora a resposta tipo criada em colaboração entre os alunos e a professora em formação.

Figura 3 - Registo da resposta tipo aluno A



A aula terminou com a projeção de uma apresentação que continha um enunciado de um exercício de escrita, a resolução (exemplo de um texto de opinião) e as marcas do género. A finalidade desta atividade, era que os alunos, através do exemplo, tirassem notas e fossem capazes de, em casa, realizar um exercício semelhante.

3.3.1.2. Análise de dados

No final do 1.º ciclo de investigação-ação, foram registados e compilados, no diário da investigadora, dados relativos à participação dos alunos e ao desempenho nas tarefas indicadas. As informações mais significativas encontram-se expostas na Tabela 2.

Tabela 2 - Dados obtidos no 1.º ciclo de investigação-ação

Dados registados no diário da investigadora
1. Os alunos responderam com entusiasmo ao exercício de sopa de letras, contudo, o mesmo devia ter sido impresso e distribuído, em vez de projetado.

2. Atestou-se a curiosidade dos estudantes no exercício de análise de elementos paratextuais, os mesmo não sabiam o significado da palavra “paratexto” e demonstraram, depois de esclarecidos, especial atenção à capa e contracapa do livro.
3. No exercício em que os alunos tinham de responder a 3 perguntas de resposta curta sobre o <i>book trailer</i> , demonstraram fragilidades e inseguranças ao registar no caderno diário o que respondiam oralmente. Pediram o apoio da professora estagiária para iniciarem a resposta.
4. A docente deve, numa próxima vez, atribuir mais tempo à realização do laboratório gramatical.
5. Os alunos já se encontram familiarizados com o texto em formato notícia, contudo, não sabiam o que significava maré negra.
6. Relativamente ao exercício de escrita de uma resposta restrita a um questionário, a grande maioria dos alunos que leu as suas respostas, apresentava frases incompletas ou sintaticamente mal construídas. As respostas foram completadas com o auxílio da professora com a construção duma resposta tipo. A professora tentou construir essa resposta em colaboração com os alunos, oralmente, e tentou integrar partes das respostas iniciais dos alunos nessa redação. Após criada, foi escrita no computador e projetada no quadro para que todos pudessem transcrever para o caderno e completar as suas respostas.

3.3.1.3. Reflexão

Considerando os dados recolhidos após o 1.º ciclo de investigação-ação, a partir dos registos do diário da investigadora, da análise documental das respostas construídas em pares e das observações pertinentes enunciadas pelo supervisor de estágio, foi possível extrair um conjunto de ilações acerca das atividades propostas, bem como recomendações a ter em conta no futuro por parte da professora estagiária. Contudo,

as inferências a que darei mais destaque nesta reflexão são, sobretudo, relativas à atividade de produção escrita: redação de respostas restritas a um questionário.

O enunciado do item devia ser claro e facilmente entendido, contudo, das cinco respostas lidas em voz alta, todas continham apenas uma frase curta. O termo “refere” foi entendido pelos alunos como “menciona”, o que os levou a escrever uma resposta muito curta como é o exemplo da Figura 2. De modo a contornar esta situação, a professora esclareceu que o termo “refere” pode também ser entendido como “explica”, “expõe”, etc., que, segundo os discentes, requer uma resposta mais elaborada. Apesar dessa consciência por parte dos discentes, a professora resolveu dar espaço a um trabalho de criação colaborativo, para combater a insegurança expressa pelos mesmos quando lhes foi pedido para registarem nos cadernos as alterações que realizaram oralmente à resposta inicial.

A atividade colaborativa de construção de uma resposta restrita gerou alguma desordem na sala de aula, os estudantes queriam todos colaborar e acabaram por não respeitar o outro, participavam mesmo sem ser na sua vez e divagaram. Isto fez com que a professora tivesse de parar em alguns momentos para recentrar a atenção dos alunos.

Esta primeira experiência, apesar da agitação, acabou bem, mas fez a professora em formação inicial refletir, para não se repetirem os mesmos erros nos ciclos de investigação-ação futuros.

3.3.2. Segundo ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógica-didática, que se integra no 2.º ciclo de investigação-ação do projeto, realizou-se nos dias 1, 6 e 7 de março de 2023. A duração total foi de 200 minutos, divididos, tal como na primeira regência, em dois blocos de 50 e noutro de 100 minutos. Esta segunda intervenção focou-se no estudo de textos dramáticos através de excertos da obra *Leandro, Rei da Helíria*, de Alice Vieira, dentro do domínio de referência, *Aprendizagens Essenciais*, do 7.º ano. Especificar-se-á as atividades implementadas pela professora em formação inicial neste segundo ciclo de investigação-ação.

3.3.2.1. Prática pedagógica

Este segundo ciclo, que teve como foco o estudo de excertos da obra *Leandro, Rei da Helíria*, de Alice Vieira, obra que se insere no estudo de textos dramáticos de autores portugueses, procurou articular os domínios explanados nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), a saber: Oralidade (compreensão e expressão), Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática.

Acreditou-se que seria apropriado iniciar a unidade didática com a análise dos elementos paratextuais do livro, *Leandro, Rei da Helíria*, de Alice Vieira. A professora começou por relembrar o significado da palavra – paratexto - e só depois partiu, em conformidade com os alunos, para a análise.

Após a análise dos elementos paratextuais, que culminou com uma pequena biografia de Alice Vieira presente na contracapa do livro, a professora escreveu no quadro os vocábulos biografia e autobiografia. Os alunos tiveram de analisar as palavras quanto à sua formação, e partindo desse exercício, compreender as diferenças e as semelhanças destas palavras e os respetivos significados.

A atividade que se seguiu foi de compreensão do oral. Entendeu-se que a biografia de Alice Vieira presente no livro era curta e que a audição de uma autobiografia da escritora seria apropriada. Enquanto ouviam, os alunos responderam a um questionário de escolha múltipla, que estava impresso, e cada aluno tinha o seu. O questionário foi lido na íntegra antes da audição da autobiografia. Depois, realizou-se a correção do questionário. Com este exercício, a docente foi capaz de entender se os alunos compreenderam o que ouviram.

Dado que o conto “O Sal e a Água”, de Teófilo Braga, serviu de inspiração a Alice Vieira, acreditou-se que deveria ser lido e interpretado primeiramente. A atividade seguinte, foi a de leitura e interpretação do conto.

A aula terminou com a passagem de um PowerPoint sobre o texto dramático, que contava com um excerto da Cena I do Ato 1.º de *Leandro, Rei da Helíria*, que serviu de exemplo para a explicação da estrutura externa e interna de um texto dramático. No fim, os alunos realizaram um exercício simples de correspondência, cujo objetivo era recordar algum vocabulário relacionado com o teatro.

Com estas atividades de pré-leitura, a professora pretendeu contextualizar e imergir os alunos no texto dramático, mais concretamente, na obra *Leandro, Rei da Helíria* de Alice Vieira.

Na segunda aula, foi solicitada aos alunos a leitura dramatizada da Cena X do 1.º Ato do livro, *Leandro, Rei da Helíria*, de Alice Vieira. Com esta atividade, a docente, para além de perceber se os estudantes leram o livro em casa, toma nota dos aspetos em que os alunos demonstram fragilidade nesta competência. As falas das personagens que integram a cena foram distribuídas pelos alunos e cada um deles realizou uma leitura dramatizada da mesma.

A aula prosseguiu com a compreensão do excerto lido, tendo em conta algumas marcas do texto dramático – atos, cenas, diálogos, didascálias, ação, personagens, espaço, tempo e recursos expressivos. Também foi efetuada uma contextualização da sociedade da época retratada no excerto.

Seguiu-se a apresentação de um PowerPoint com algumas perguntas de interpretação sobre o excerto lido e analisado, o que consistiu num momento de interação oral entre alunos e professora. A última pergunta foi respondida individualmente por cada aluno, por escrito, no caderno. Após o tempo estipulado, foram corrigidas algumas respostas, oralmente, pela professora e, no fim, foi construída resposta tipo, criada pelos alunos em colaboração com a docente e registada no caderno. Veja-se a instrução da tarefa.

1. O Rei usa um recurso expressivo para definir as suas filhas.

1.1. Identifica-o e comenta a sua expressividade.

Veja-se um exemplo de resposta do aluno B.

Figura 5 - Registro do aluno B

1.2 O rei se refere às suas filhas com uso de uma metáfora, que associa as 2 realidades diferentes, neste caso compara as filhas com um grande tesouro. O rei se compara com a metáfora tentando explicar que as filhas são muito importantes para ele.

Verifique-se agora a resposta tipo criada em colaboração entre os alunos e a professora em formação.

Figura 7 - Registro da resposta tipo do aluno B

Para definir as suas filhas o rei Leandro usa uma metáfora presente na frase: "três filhas que são o meu maior tesouro". A metáfora é um recurso expressivo que associa 2 realidades diferentes a partir de um elemento em comum, neste caso o rei associa "o maior tesouro", que é algo precioso e valioso, às suas filhas, igualmente preciosas e valiosas.

Figura 9 - A resposta projetada

1. O Rei usa um recurso expressivo para definir as suas filhas.
- 1.1. Identifica-o e comenta a sua expressividade.



R: Para definir as suas filhas o Rei Leandro utiliza no seu discurso uma metáfora «três filhas que são o meu maior tesouro». A metáfora é um recurso expressivo que associa duas realidades diferentes, a partir de elementos comuns entre elas, neste caso "o maior tesouro" que é algo muito precioso e valioso e as filhas do Rei, igualmente preciosas e valiosas.

Após o curto intervalo, a aula foi retomada, dando-se início à visualização de uma dramatização que contemplava a parte final da Cena X. Os alunos deviam saber responder

oralmente no final à pergunta: O que decide o Rei, depois da sua filha Violeta apresentar a sua medida de amor pelo pai?

Depois de ouvidas as respostas dos alunos, prosseguiu-se com a compreensão da parte final da Cena X do 1.º Ato. Em conjunto com os alunos, a professora efetuou a análise da dramatização, com recurso a várias passagens do livro, privilegiando-se alguns diálogos, as didascálias, a ação, as personagens, o espaço, o tempo e alguns recursos expressivos.

A aula terminou com a realização e correção de um laboratório gramatical que contemplava um novo conteúdo gramatical – a oração subordinada substantiva completiva. O laboratório foi realizado, individualmente, por cada aluno e corrigido após o tempo estipulado pela docente, dando espaço à explicação de possíveis dúvidas.

A última aula desta unidade didática foi centrada no domínio da escrita, nomeadamente o texto expositivo e as marcas específicas deste género textual. Iniciou-se com a leitura e compreensão de um texto modelo que foi impresso e distribuído aos alunos. Foram destacadas, desde logo, algumas diferenças entre o texto expositivo e o texto narrativo. Prontamente, foi apresentado um PowerPoint que continha o texto que foi lido, mas com as características do texto expositivo destacadas, para uma melhor compreensão e visualização da explicação sobre as marcas do género e as marcas linguísticas.

Depois da análise do texto expositivo “Porque é que o sangue é vermelho e não azul?”, de Dr. Christian Jessen, a aula terminou com um exercício de escrita, onde foi solicitado aos alunos a produção de um texto expositivo, entre 70 e 100 palavras, sobre a importância dos sonhos na obra *Leandro, Rei da Helíria*.

3.3.2.2. Análise de dados

No final do 2.º ciclo de investigação-ação, foram registados e compilados, no diário da investigadora, dados relativos à participação dos alunos e ao desempenho nas tarefas indicadas. As informações mais significativas encontram-se expostas na Tabela 3.

Tabela 3 - Dados obtidos no 2.º ciclo de investigação-ação

Dados registados no diário da investigadora
1. Os alunos responderam com ânimo à primeira atividade solicitada, uma vez que não restavam mais dúvidas relativamente ao significado de elementos paratextuais.
2. Na tarefa de compreensão do oral, todos os alunos acertaram nos itens de escolha múltipla.
3. Os alunos consideravam estar familiarizados com o vocabulário relacionado com o texto dramático, contudo, acabaram por confundir conceitos e os seus significados no exercício de associação.
4. O PowerPoint devia ter menos informação.
5. Insistir em aulas posteriores na leitura dramatizada.
6. Não voltar a colocar uma dramatização muito extensa para não perder a atenção dos alunos nos exercícios seguintes.
7. Apesar da escassa coesão das respostas criadas pelos alunos relativamente ao exercício de escrita de resposta restrita a um questionário, os resultados foram surpreendentes relativamente aos da primeira regência. A maioria dos alunos construiu uma resposta extensa, com clareza de discurso, com uma alguma sequência lógica de ideias e pertinência de conteúdos, contudo, a coesão e coerência frásica ficaram a desejar.
8. Aplicar, numa aula futura, mais exercícios de orações subordinadas substantivas completivas.

3.3.2.3. Reflexão

Considerando os dados recolhidos após o 2.º ciclo de investigação-ação, derivados dos registos do diário da investigadora, da análise documental das respostas construídas em pares e das observações pertinentes enunciadas pelo supervisor de estágio, foi possível extrair um conjunto de ilações acerca das atividades propostas, bem como recomendações a ter em conta no futuro por parte da professora estagiária. Contudo,

as inferências que darei mais destaque nesta reflexão, são sobretudo, relativas à atividade de produção escrita: redação de respostas restritas a um questionário.

O enunciado do item era claro e foi facilmente entendido, tal como se pretendia, orientou claramente o desempenho dos alunos. Contudo, revelou-se num exercício de classificação morosa e difícil, segundo os estudantes, por terem de identificar e comentar na mesma resposta. Apesar disso, das cinco respostas lidas, nenhuma era uma só frase e todas responderam às duas partes da pergunta. O grande problema destas respostas revelou-se na coesão e coerência das mesmas. Ainda que mais confiantes do que no ciclo de investigação-ação anterior, os alunos começaram a solicitar o auxílio da professora para a construção de uma nova resposta. Como a professora previu esse comportamento, prosseguiu com a atividade de escrita colaborativa, desta vez mais regrada, para que todos pudessem participar e que a maioria das respostas anteriores fossem aproveitadas. Após criada uma resposta em colaboração, a docente projetou a mesma, mas algumas alterações, tais como, erros de pontuação e de concordância para testar a atenção dos alunos e verificar estes tinham a valentia de a confrontar. Os discentes foram capazes de detetar os erros, de confrontar a professora e de realizar as mudanças necessárias. Tendo tudo isto em conta, os resultados mostram-se satisfatórios, ainda que genuinamente significativos.

3.3.3. Terceiro ciclo de investigação-ação

A presente intervenção pedagógica-didática, que se integra no 3.º ciclo de investigação-ação do projeto, realizou-se nos dias 8, 9 e 10 de maio de 2023. A duração total foi de 200 minutos, divididos, tal como na primeira e segunda regência, em dois blocos de 50 e noutro de 100 minutos. Esta terceira intervenção focalizou-se no estudo de textos poéticos, abrangeu o estudo dos poemas “Ser poeta”, de Florbela Espanca, “Impressão Digital” e “Lágrima de Preta”, de António Gedeão. Estes poemas inserem-se no estudo de textos poéticos de oito autores portugueses, dentro do domínio de referência, *Aprendizagens Essenciais*, do 7.º ano. Explicitar-se-á as atividades implementadas pela professora em formação inicial neste último ciclo de investigação-ação.

3.3.3.1. Prática pedagógica

Este terceiro e último ciclo, que teve como foco o estudo de textos poéticos, abrangeu o estudo dos poemas “Ser poeta”, de Florbela Espanca, “Impressão Digital” e “Lágrima de Preta”, de António Gedeão. Estes poemas inserem-se no estudo de textos poéticos de oito autores portugueses, dentro do domínio de referência, *Aprendizagens Essenciais*, do 7.º ano. Procurou-se articular os domínios explanados nas *Aprendizagens Essenciais* (2018), a saber: Oralidade (compreensão e expressão), Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática.

Para iniciar a última unidade didática, acreditou-se que seria apropriado familiarizar os alunos com o que é “ser poeta”, partindo da leitura do conto “Raízes”, de Mia Couto, pseudónimo de António Emílio Leite Couto, um biólogo e escritor moçambicano. Após o momento de leitura, foi realizada, oralmente, a compreensão do conto, em que se esperava que os discentes entendessem o significado do título, as referências que são feitas à lua e ao nascimento do primeiro poeta.

De seguida, levantou-se a seguinte questão: o que significa ser poeta? Foram escritas no quadro as sugestões referidas pelos alunos.

Como forma de resposta à questão levantada, a docente reproduziu a música “Perdidamente”, de Trovante, e informou os alunos de que deviam seguir a música pelo poema presente na página 154 do manual *entre Nós*. A reprodução da música foi acompanhada pela seguinte instrução: Retira da música a expressão que melhor se adequa à tua definição de “poeta”. Foram lidas algumas respostas. Esta atividade introduziu a abordagem do poema “Ser Poeta”, de Florbela Espanca. Seguiu-se uma leitura expressiva do poema realizada por dois alunos: um leu as duas quadras, o outro leu os dois tercetos.

Logo após, realizou-se uma leitura verso a verso, de modo a analisar minuciosamente o poema: o título; as características associadas ao “Ser poeta”; a diferença entre “Ser poeta é ser” e “Ser poeta é ter”; recursos expressivos (a metáfora; a anáfora e a comparação); o tema do poema; a quem se dirige o sujeito poético e a distinção de poeta (criador) e o sujeito poético.

Findada a análise interna do poema, a primeira aula terminou com a análise externa do mesmo. A docente recorreu a um PowerPoint que a auxiliou na explicação dos termos: versos; estrofes; rima e métrica.

Na aula seguinte, foi analisado o poema “Impressão Digital”, de António Gedeão. A docente deu início à aula com a reprodução de uma adaptação musical do poema, da autoria de Carminho, cantora portuguesa. A reprodução da adaptação foi acompanhada por uma pergunta à qual os discentes tinham de responder no caderno enquanto ouviam. Este ponto de partida impulsionou a abordagem do poema “Impressão Digital”, de António Gedeão. Seguiu-se uma leitura expressiva do poema, realizada pela professora, respeitando a pontuação e o sentido do texto.

De seguida, realizou-se uma leitura verso a verso, de modo a analisar minuciosamente o poema: o título; o tema; o contraste entre o sujeito poético e os outros; o otimismo e o pessimismo; a realidade e o maravilhoso; a diferença de perspetivas; a valorização da diferença; a quem se dirige o sujeito poético; os recursos expressivos e a contextualização histórica de Dom Quixote e de Sancho Pança.

Distribuiu-se, depois, uma questão de educação literária, impressa, de preenchimento de lacunas, que os discentes tiveram de completar seguindo as pistas. Esta atividade visava consolidar numa resposta, uma síntese da análise da estrutura interna do poema. Assim sendo, os alunos ficaram com um exemplo de como o devem fazer análises futuras.

Por fim, foi distribuída uma ficha de gramática, cujo objetivo era a utilização correta do pronome pessoal átono. A ficha foi preenchida individualmente, mas de modo gradual, controlado pela professora. A correção realizou-se oralmente, dando espaço para esclarecimentos de possíveis dúvidas ou necessidade de novos exemplos.

Na última aula desta unidade didática, realizou-se a leitura e análise do texto “António Gedeão”, de Francisco Moita Flores, pois acreditou-se que seria apropriado emergir os alunos no universo do poeta, antes da leitura e compreensão do poema “Lágrima de Preta”. Logo após seis alunos realizaram a leitura expressiva do poema. Sucedeu-se, de uma leitura verso a verso, de modo a analisar minuciosamente o poema: o título; o

tema; o vocabulário de teor científico; o objetivo da experiência; a mensagem; a quem se dirige o sujeito poético e os recursos expressivos. Logo após, foram analisadas as estrofes, a rima e a métrica do poema.

Por fim, foi apresentado um PowerPoint que continha as características do género textual: comentário e um exemplo de um comentário ao poema “Urgentemente”, de Eugénio de Andrade. Com este exemplo a docente explicou, de uma forma mais efetiva, as características do género, a estrutura e as marcas linguísticas. Esta atividade foi fundamental para a preparação do exercício que se seguiu para trabalho de casa. A aula terminou com a explicação da atividade de escrita que seguiu para trabalho de casa. A docente projetou o enunciado que os alunos transcreveram para o caderno diário.

3.3.3.2. Análise de dados

No final do 3.º ciclo de investigação-ação, foram registados e compilados, no diário da investigadora, dados relativos à participação dos alunos e ao desempenho nas tarefas indicadas. As informações mais significativas encontram-se expostas na Tabela 4.

Tabela 4 - Dados obtidos no 3.º ciclo de investigação-ação

Dados registados no diário da investigadora
1. Após o momento de leitura do conto “Raízes”, de Mia Couto, mesmo com a compreensão do conto realizada oralmente, os discentes tiveram dificuldade em entender o significado do título e as referências que são feitas à lua e ao nascimento do primeiro poeta. Foi necessário conceder mais tempo a esta atividade.
2. A compreensão do poema “Ser poeta”, de Florbela Espanca foi muito difícil de explorar com os discentes, embora compreendessem o que estava escrito, não conseguiam compreender nem com a ajuda da professora, o que o sujeito poético pretendia dizer.
3. Contrariamente ao que aconteceu na análise interna, a análise externa foi muito bem recebida pelos alunos. Era notório o interesse dos estudantes na realização de atividades de classificação de versos, estrofes e rima. Quanto à métrica,

demonstraram alguma dificuldade que foi imediatamente combatida pela professora que fez várias explicações e exercícios.
4. Relativamente aos poemas “Impressão Digital” e “Lágrima de Preta”, de António Gedeão, os alunos compreenderam logo a mensagem do poema e o problema que o sujeito poético expor. Foram capazes de realizar uma análise externa dos poemas sem o auxílio da professora.
5. Por uma questão de falta de tempo, a atividade de escrita de resposta restrita a um questionário foi substituída por questão de educação literária de itens de complementos seguindo as pistas. Esta atividade visava em consolidar, numa resposta, uma síntese da análise da estrutura interna e externa de um poema. Assim sendo, os alunos ficavam com um exemplo de como o deviam fazer análises futuras.

3.3.3.3. Reflexão

Considerando os dados recolhidos após o 3.º ciclo de investigação-ação, a partir dos registos do diário da investigadora, da análise documental das respostas construídas em pares e das observações pertinentes enunciadas pelo supervisor de estágio, foi possível extrair um conjunto de ilações acerca das atividades propostas, bem como recomendações a ter em conta no futuro por parte da professora estagiária. Contudo, as inferências a que darei mais destaque nesta reflexão são, sobretudo, relativas à atividade de produção escrita que, desta vez, não foi a redação de respostas restritas a um questionário, mas de resposta a itens de complemento seguindo as pistas. Esta atividade visava consolidar, numa só resposta, uma síntese da análise da estrutura interna e externa de um poema. Assim sendo, os alunos ficavam com um exemplo de como deviam fazer análises futuras.

Com a implementação desta atividade, não me foi permitido realizar um terceiro momento de produção escrita de redação de respostas restritas a um questionário e de testar a escrita colaborativa como solução.

Considerações Finais

O presente relatório final de mestrado sustenta-se num estudo que pretende contribuir para o entendimento dos benefícios que a implementação de atividades de cooperação traz para o desenvolvimento da expressão escrita de alunos do 7.º ano.

Nesta sequência, partindo da questão de partida formulada – “será que a escrita colaborativa de respostas a questões de leitura permite aos alunos a elaboração mais autónoma e consistente de textos curtos?” – é possível extrair algumas conclusões.

Num primeiro momento, considerando a análise efetuada em torno dos registos do diário da investigadora, conclui-se que a atividade de colaboração colocou os alunos a participarem ativamente no processo de aprendizagem. Apesar de gerar, inicialmente, desordem e conflito entre eles, esta atividade proporcionou diferentes propostas, reações, confronto de opiniões, a procura de alternativas e a tomada de decisões em conjunto.

A atividade colaborativa também se refletiu na vertente emocional, que é fundamental na construção da relação com a escrita, e no reforço do sentimento de participação, pois envolveu alunos com desempenhos diversos, o que viabilizou a observação da forma como os colegas resolviam os desafios que iam surgindo.

No que concerne à autonomia e à consistência das respostas de textos curtos, é possível verificar uma melhoria nos anexos 1, 2 e 3, respostas criadas pelos discentes de forma individual (teste de avaliação) após serem aplicadas atividades de escrita colaborativa a itens de resposta extensa na sala de aula.

Por conseguinte, considera-se que os objetivos definidos inicialmente foram de modo geral cumpridos, a atividade de escrita colaborativa apresenta-se útil na facilitação da escrita de textos curtos.

Por último, de modo a incentivar o desenvolvimento de estudos que convirjam com a promoção de atividades de escrita colaborativa no âmbito do ensino-aprendizagem da expressão escrita da língua materna, seria interessante investir num estudo temporalmente mais vasto, que englobasse um número de experiências de escrita

colaborativa maior, de forma a medir o conhecimento da expressão escrita a nível ortográfico, morfosintático e gramatical. Também seria interessante haver um grupo de controlo, a fim de se poder fazer uma comparação entre as respostas curtas criadas em testes de avaliação de uma turma que praticasse com frequência atividades de escrita colaborativa e uma turma que não o fizesse, para uma melhor determinação da influência da intervenção, excluindo outros fatores.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico* (Vol. 1ª Edição). Porto: Edições ASA.
- Alamargot, L.; Chanquoy, D. (2001). *Through the Models of Writing*. Kluwer: Academic Publishers.
- Alarcão, M. (1995). *Motivar para a leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Alves, F. (2004). Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Revista Millenium* (29), 222-239.
- Alves, P. A. E. D.; Moreira, A. “Escrever em sala de aula: caminhos a seguir”. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa – Universidade de Aveiro.
- Barbeiro, C., & Barbeiro, L. F. (2020). *Estratégias de interação na reescrita conjunta para o ensino-aprendizagem da escrita*. Indagatio Didactica. Universidade de Aveiro.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. (2005). Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem. In J. A. B. Carvalho et al. (Orgs.). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. 31-51.
- Barbeiro, L. F. (2021). *Os processos na atividade de escrita: estudo com base na escrita colaborativa*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria.
- Barbeiro, L. F.; Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: a Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e de Educação*. Gradiva.
- Butler, P. (2001). Toward a Pedagogy of Writing Immersion. In *Journal of College Writing*, EUA: Louisiana Association for College Composition.

Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (org.) O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Asa. 201-221.

Carvalho, J. A. B. (1999). O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cohen, L., & Manion, I. (1994). Research Methods in Education (4.^a ed). Routledge.

Costa, M. (1992). Leitura: conhecimento linguístico e compreensão. In Para a Didática do Português. Seis estudos de linguística. Lisboa: Edições Colibri. 75-117.

DGE (2014). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.

DGE (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.

DGE (2018). Aprendizagens Essenciais. Português. Ensino Secundário. 7.º ano. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.

Escola Secundária de Paredes. (2020). Critérios de Avaliação, Português, Ensino Básico Geral.

Escola Secundária de Paredes. (2022). Planificação Anual 2022- 2023.

Espanca, Florbela. (1997). Ser Poeta. In Sonetos. Lisboa: Bertrand Editora.

Gedeão, António. (1997). Lágrima de Preta. In Poemas escolhidos. Lisboa: Sá da Costa.

Gedeão, António. (2007). Impressão digital. In Obras Completas, 2.^a ed. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. Lisboa: Mc Graw-Hill.

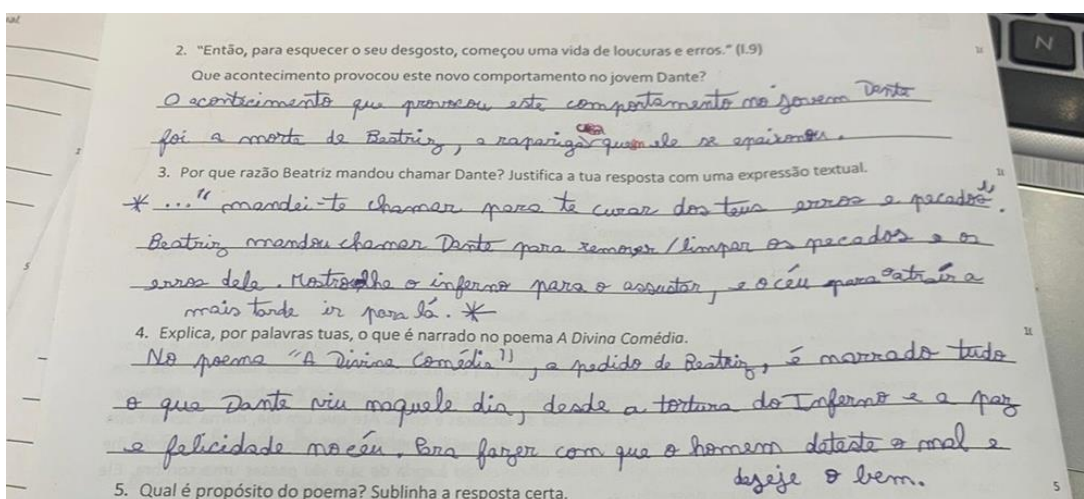
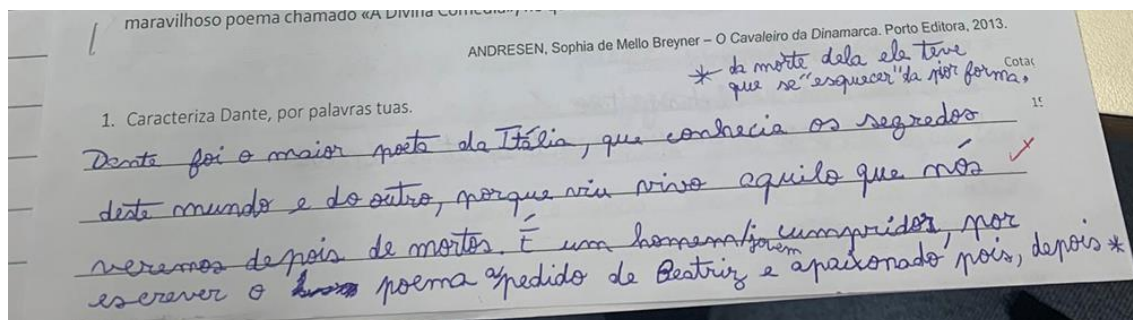
Marefat, Fahimeh (s/d); Collaboration in Classroom. URL:
<http://ensani.ir/file/download/article/20101208123351-Collaboration%20in%20Classroom%20.pdf>

Neves, Anabela - Avaliar é preciso?: guia prático de avaliação para professores e formadores. 2.^a ed. Lisboa: Guerra e Paz, 2015.

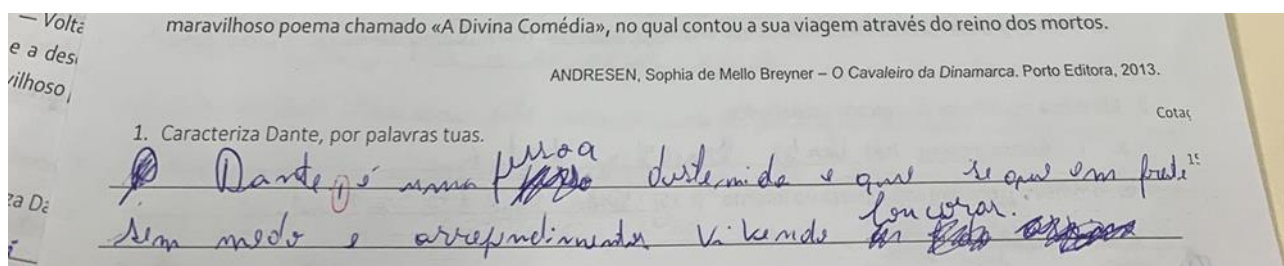
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*. Porto: Ed. Asa.
- Pereira, M. L. A. (2001). "A formação de professores para o ensino da escrita" in Inês Sim-Sim (org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, *Cadernos de Formação de Professores*, n.º 2, 2001, pp. 35-49. Porto Editora.
- Pereira, M. L. A. (2001a). Os excluídos da escrita escolar. Outras Razões para o João(zinho) (não) saber escrever. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15.
- Pereira, M. L. A. (2001b). O ensino e a aprendizagem da escrita: Algumas opções didáticas. In *Homenagem a Sophia de Mello Breyner; Actas do 5.º Encontro de Professores de Português*. Porto: Areal Editores.
- Sepúlveda, Luis. (2015). *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, Alice. (2017). *Leandro Rei da Helíria. Alfragide: Caminho*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes (194 páginas) (1ªed. 1987).
- Yinger, R. J. y Clark, C. M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. In L. M. V. Angulo (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, S. A., 175-195.

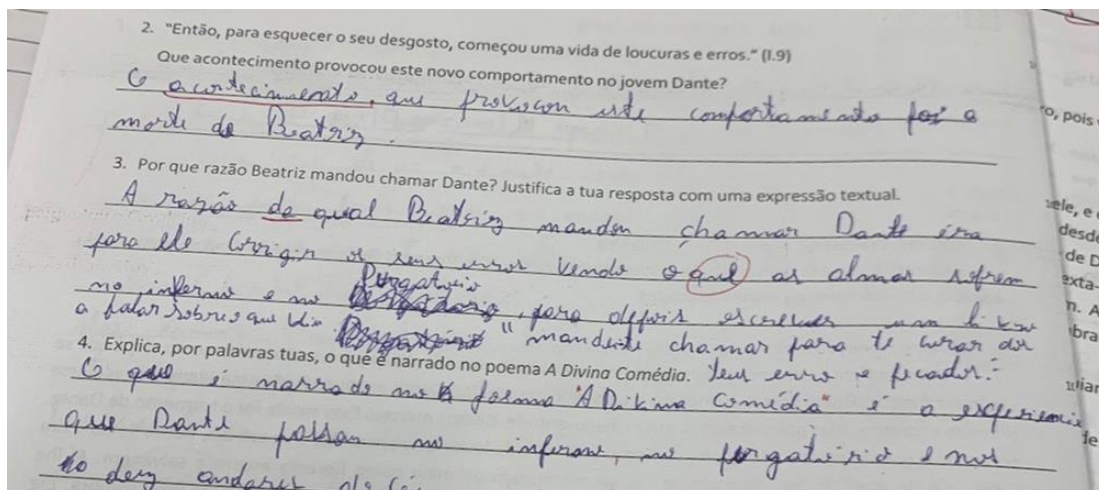
Anexos

Anexo 1 – Respostas extensas criada pelo aluno C num teste de avaliação depois de aplicados exercícios de escrita colaborativa na sala de aula

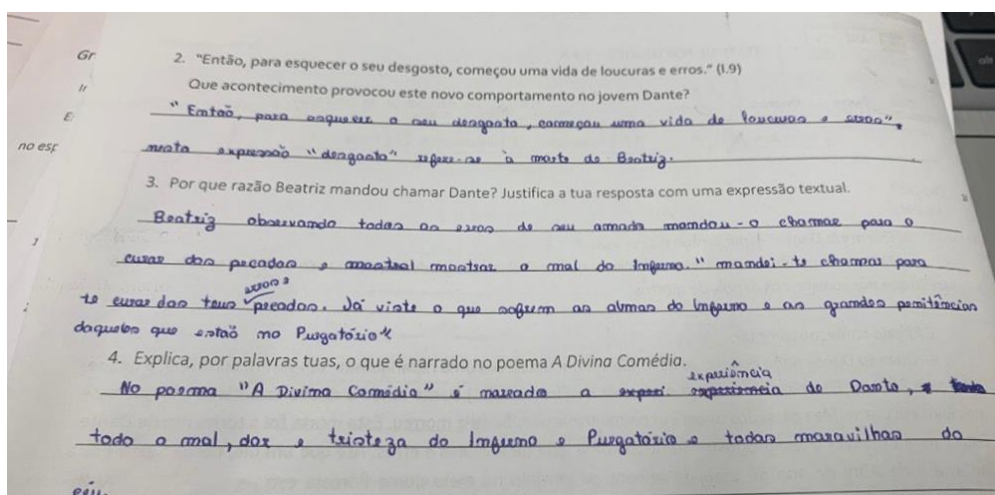
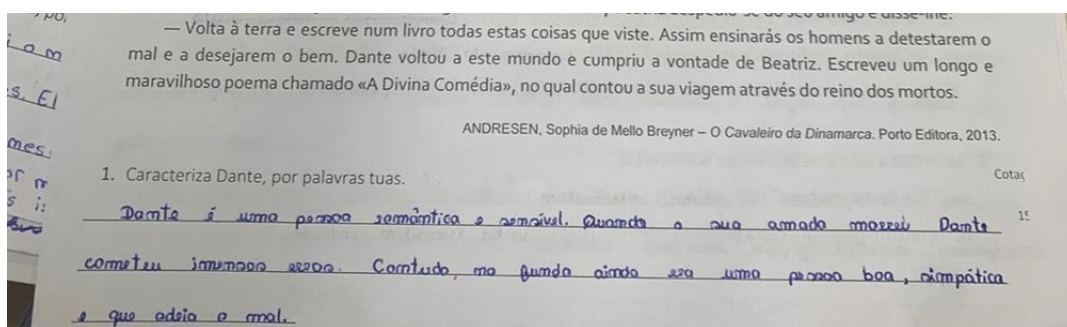


Anexo 2 – Respostas extensas criadas pelo aluno D num teste de avaliação depois de aplicados exercícios de escrita colaborativa na sala de aula





Anexo 3 - Resposta extensa criada pelo aluno E num teste de avaliação depois de aplicados exercícios de escrita colaborativa na sala de aula



Apêndices

Apêndice 1 - Material didático criado para o 1.º ciclo de investigação-ação



E.S. PAREDES
ESCOLA SECUNDÁRIA DO PARQUE

Laboratório gramatical – 7.º ANO

junho 2023

O modificador do nome

Recorda

- Observa as seguintes frases.
 - Kengah, que voava com as outras gaivotas, foi apanhada por uma maré negra.
 - O gato Zorbas dormia profundamente na varanda onde vivia.
 - Zorbas teve pena da gaivota que respirava mal.
 - O ovo, sobre o qual Zorbas se debruçou, tinha pintas azuis.
- Reescreve as frases sem as expressões sublinhadas.
 - _____
 - _____
 - _____
 - _____
- As frases que reescreveste ficaram agramaticais?

Sim ☐

Não ☒
- Relê as frases a) e d) e assinala duas características, que elas têm em comum.

As expressões sublinhadas acrescentam informação necessária.

As expressões sublinhadas acrescentam informação acessória.

As expressões sublinhadas estão entre vírgulas.

As expressões sublinhadas restringem o grupo nominal.
- Relê as frases b) e c) e escreve uma característica, que estas têm em comum.

Regra

O modificador do nome é uma função sintática desempenhada por um elemento, cuja presença, não é exigida por nenhum dos constituintes do grupo nominal. Por isso, podem ser retirados sem que a frase se torne agramatical. Podem ser desempenhados por:

- um adjetivo;
- um grupo proposicional (de);
- uma oração subordinada adjectiva relativa.

Como podes verificar nas frases acima, existem dois tipos de modificador:

- Tipo 1- **modificador que restringe o nome**

c) Zorbas teve pena da gaivota que respirava mal.
Zorbas teve pena de que gaivota?
Zorbas teve pena de que gaivota? que respirava mal.
Este modificador dá-se o nome de **modificador do nome restritivo**.

- Tipo 2- **modificador que acrescenta informação acessória ao nome**

e) Kengah, que voava com as outras gaivotas, foi apanhada por uma maré negra.
Kengah foi apanhada por uma maré negra.
Que voava com as outras gaivotas é uma informação acessória. Para além disso, este modificador, encontra-se sempre entre vírgulas.
Este modificador é denominado **modificador do nome acessório**.

Conclui

As expressões sublinhadas das frases _____ e _____ acrescentam uma informação acessória ao nome antecedente, logo, desempenham a função sintática de _____.

As expressões sublinhadas das frases _____ e _____ limitam/restringem o sentido do nome antecedente, logo, desempenham a função sintática de _____.

Prática

1. Sublinha os modificadores do nome nas frases abaixo transcritas.

- A gaivota que encontrou o gato a dormir, caiu.
- Kengah, que era muito forte, conseguiu por um ovo.
- A ave endoidecida obrigou o gato a fazer três promessas.
- Zorbas, um ser generoso, viu-se obrigado a aceitar as promessas.





Apêndice 2 - Material didático criado para o 2.º ciclo de investigação-ação

O TEXTO DRAMÁTICO

O texto dramático é escrito por um dramaturgo com o objetivo de ser representado num palco por atores perante um público, os espectadores.

Apresenta uma estrutura externa e uma estrutura interna.

O TEXTO DRAMÁTICO

Estrutura externa:

Ato: cada uma das partes em que se divide o texto dramático. Por norma, muda-se de ato sempre que há uma mudança de cenário.

Cena: um ato divide-se em cenas. Muda-se de cena sempre que uma ou mais personagens entram em palco, isto é, intervêm na ação.

O TEXTO DRAMÁTICO

Estrutura interna: exposição, conflito e desenlace

Texto Principal: diálogo, monólogo, aparte.

Indicação cénica ou didascália: Texto secundário.

O TEXTO DRAMÁTICO

Elementos que constituem o texto dramático:

- Ação: sucessão de acontecimentos.
- Personagens: intervenientes na ação:
 - Principal- mais importante e relevante na ação;
 - Secundária- importante, mas sem lugar de destaque;
 - Figurante- sem intervenção direta, importante para a caracterização do ambiente.
- Espaço: lugar ou lugares onde decorre a ação.
- Tempo: momento ou momentos em que decorre a ação.

O TEXTO DRAMÁTICO

Recorda algum vocabulário do teatro.

Faz corresponder cada número a um letra, de modo a obteres definições verdadeiras.

1. Aquele que assiste ao espetáculo.
2. Responsável pela criação dos cenários.
3. Pessoa que idealiza o espetáculo e dirige os atores.
4. Aquele que representa um papel numa peça de teatro.
5. Pessoa responsável pelos efeitos sonoros e pelo som.
6. Autor do texto dramático.

a. Ator
b. Espectador
c. Dramaturgo
d. Encenador
e. Cenógrafo
f. Sonoplasta

1. Alice Vieira, a autora de *Leandro, Rei da Heilria*, apresenta-se na autobiografia que vais ouvir. O gravação e assinala a opção correta.

1. Data e local de nascimento:
 - a. 20 de março de 1943, em Lisboa
 - b. 20 de maio de 1943, em Lisboa
 - c. 20 de maio de 1934, em Lisboa



2. Como aprendeu a ler e a escrever?
 - a. Com o pai.
 - b. Com a mãe.
 - c. Sozinha.
3. Quem eram os seus amigos?
 - a. Colegas de turma.
 - b. Personagens dos livros que lia.
 - c. Crianças da sua idade.
4. Disciplina que mais dores de cabeça lhe deu:
 - a. Português.
 - b. História.
 - c. Matemática.

5. Com que profissão sonhava, e
 - a. Jornalista.
 - b. Professora.
 - c. Escritora.



6. Como surgiu a primeira obra para crianças?

- a. A pedido dos filhos.
- b. A pedido do marido.
- c. Por vontade própria.

7. Em 1990, Alice Vieira

- a. optou pelo jornalismo.
- b. optou pela literatura.
- c. optou pelo ensino.

Aprende

1. Observa as frases complexas.

- > Amarilis disse que me quer mais do que o sol.
- > Violeta pedia ao pai para não medir o seu amor.
- > O Rei pensou em testar o amor das suas filhas.
- > O Rei perguntou se Violeta não estaria louca.

1.1. Lê as frases, omitindo os constituintes sublinhados.

1.2. As frases ficaram agramaticais? Sim ☐ Não ☐

2. Relê a primeira frase complexa em 1.

- 2.1. Identifica a conjunção que inicia a oração subordinada.
- 2.2. Indica o elemento da frase que seleciona a oração subordinada.

Regra

ORAÇÃO SUBORDINADA SUBSTANTIVA COMPLETIVA

A oração subordinada substantiva completiva é selecionada por um elemento subordinante: o verbo, que complementa o seu sentido.

Uma vez que a oração subordinada substantiva completiva desempenha a função sintática de um grupo nominal, pode ser facilmente substituída por um pronome como o demonstrativo *isso* ou o.

[1] Amarilis disse que me quer mais do que o sol.

[1a] Amarilis disse *isso*. Amarilis disse-o.

A oração subordinada substantiva completiva pode desempenhar a função sintática de complemento direto ou de complemento obliquo do verbo que a seleciona.

- | | |
|---------------------|---|
| Complemento direto | O Rei perguntou <u>se Violeta não estaria louca.</u> |
| Complemento obliquo | O Rei pensou <u>em testar o amor das suas filhas.</u> |

3. Preenche o quadro.

Sublinha a oração subordinada.	Elemento subordinante	Conjunção subordinativa completiva
Amarilis disse <u>que me quer mais do que o sol.</u>		
A filha não sabia se o pai a amava.		
Violeta pedia ao pai para não medir o seu amor.		

Conclui

A oração subordinada _____ é introduzida por uma conjunção subordinativa completiva. Desempenha, entre outras, a função sintática de _____ ou de _____ do _____ que a seleciona. _____ e _____ para são exemplos de conjunções subordinativas _____ que habitualmente iniciam as orações subordinadas substantivas completivas.

Pratica

1. Sublinha as orações subordinadas nas frases seguintes e classifica-as.

- | | |
|---|---|
| | Indica a função sintática das orações subordinadas. |
| a. Hortência afirmou que morreria por seu pai. | _____ |
| b. O Rei ordenou à filha que desaparecesse. | _____ |
| c. O Rei pediu ao Bobo para cantar. | _____ |
| d. O Príncipe queria saber se a princesa o amava. | _____ |
| e. Hortência afirmou que morreria por seu pai. | _____ |
| f. Preciso de expulsar a minha filha mais nova. | _____ |

2. Assinala as frases complexas que contêm uma oração subordinada substantiva completiva.

- a. O Rei sabia que todas as filhas o amavam.
- b. Não teria havido discussão se o Rei tivesse um filho varão.
- c. O Rei mandou preparar o banquete para pôr o amor das filhas à prova.
- d. A polémica no reino foi causada pela fala de Violeta que levou o Rei à loucura.
- e. O Príncipe Felizardo questionou se tudo aquilo não seria um exagero.

- 2.1. Classifica as orações subordinadas das restantes frases.



Leandro, Rei da Helíria, de Alice Vieira
1.º Ato, Cena X

Completa a síntese da argumentação usada pelo Rei da Helíria para a tomada da sua decisão.

O rei argumenta que já tudo fizera pelo seu _____ em nome das _____, por isso merece deixar de _____ para passar o resto da vida em _____.

1. O Rei usa um recurso expressivo para definir as suas filhas.
1.1. Identifica-o e comenta a sua expressividade.



R: Para definir as suas filhas o Rei Leandro utiliza no seu discurso uma metáfora «três filhas que são o meu maior tesouro». A metáfora é um recurso expressivo que associa duas realidades diferentes, a partir de elementos comuns entre elas, neste caso "o maior tesouro" que é algo muito precioso e valioso e as filhas do Rei, igualmente preciosas e valiosas.

2. O que decide o Rei, depois da sua filha Violeta apresentar a sua medida de amor pelo pai?



Quais são as características de uma exposição?

Estrutura:

Título: *Porque é que o sangue é vermelho e não azul?*

Introdução: apresentação do assunto - a cor do sangue.

Desenvolvimento: justificação para a cor vermelha do sangue.

Conclusão: curiosidade relacionada com o tema.

Dr. Cristóvão Assens - técnico e apresentador do programa de televisão. Grandeza personal de quem nasce com respeito à vida e ao planeta. Org. do Centro Científico, Ed. 1999, 2013 (pp. 8, 10, 11, 12).

Marcas linguísticas:

- frases declarativas e interrogativas
- uso da 3.ª pessoa do presente do indicativo
- vocabulário técnico
- uso de conectores.

Dr. Cristóvão Assens - técnico e apresentador do programa de televisão. Grandeza personal de quem nasce com respeito à vida e ao planeta. Org. do Centro Científico, Ed. 1999, 2013 (pp. 8, 10, 11, 12).

- Escreve uma exposição, entre 70 a 100 palavras, sobre a importância dos sonhos na obra *Leandro, Rei da Helíria*.

Planificação:

- identifica o tema e a definição de texto dramático;
- recolhe informação sobre o tema (internet, livros, textos, caderno, etc...)
- organiza a informação em perguntas e tópicos a desenvolver;
- escreve o texto respeitando a estrutura e as marcas linguísticas do texto expositivo.

Exposição	Sim	Não
Comecei por apresentar o assunto a tratar.		
Distribuí os tópicos a abordar por parágrafos.		
Apresentei, para cada tópico, toda a informação necessária.		
Apresentei factos, definições e exemplos.		
Escolhi um título.		
Usei um vocabulário preciso e evitei as opiniões pessoais.		
Procurei substituir palavras e expressões repetidas.		
Utilizei conectores para ligar as frases e parágrafos do texto.		
Utilizei a 3.ª pessoa.		
Referi as fontes de informação.		

Apêndice 3 - Material didático criado para o 3.º ciclo de investigação-ação

O Texto Poético 	O Texto Poético Estrutura Externa O verso é cada uma das linhas de um poema. A estrofe é um conjunto de versos que formam uma unidade gráfica. Ser Poeta Ser Poeta é ser mais alto, é ser maior Do que os homens! Morder como quem beija! É ser mendigo e dar como quem seja Rei do Reino de Aquém e de Além Do! É ter de mil desejos o esplendor E não saber sequer que se deseja! É ter cá dentro um astro que flameja, É ter garra e asas de condor! É ter fome, é ter sede de infinito! Por alma, as manhas de ouro e de cetim... É condensar o mundo num só grito! É amar-te, assim, perdidamente... É seres alma e sangue e vida em mim E diá-lo cantando a toda a gente! Florbela Espanca, Sonetos, Lisboa: Bertrand Editora, 1997
Estrofes Conforme o número de versos que as constituem, as estrofes podem ser classificadas como: • monóstico (um verso); • distico (dois versos); • terceto (três versos); • quadra (quatro versos); • quintilha (cinco versos); • sextilha (seis versos); • sétima (sete versos); • oitava (oito versos); • nona (nove versos); • décima (dez versos); • irregular (mais de dez versos);	Ser Poeta Ser Poeta é ser mais alto, é ser maior Do que os homens! Morder como quem beija! É ser mendigo e dar como quem seja Rei do Reino de Aquém e de Além Do! É ter de mil desejos o esplendor E não saber sequer que se deseja! É ter cá dentro um astro que flameja, É ter garra e asas de condor! É ter fome, é ter sede de infinito! Por alma, as manhas de ouro e de cetim... É condensar o mundo num só grito! É amar-te, assim, perdidamente... É seres alma e sangue e vida em mim E diá-lo cantando a toda a gente! Florbela Espanca, Sonetos, Lisboa: Bertrand Editora, 1997 quadra quadra terceto terceto Soneto: composição poética formada por duas quadras seguidas de dois tercetos. Esta forma poética, nascida em Itália, foi introduzida em Portugal, no século XVI, por Sá de Miranda.
Rima A rima é a semelhança ou igualdade de sons entre duas palavras, normalmente em final de versos. Só se consideram, para este efeito, os sons a partir da vogal da sílaba tónica até ao final da palavra. Ser Poeta Ser Poeta é ser mais alto, é ser maior Do que os homens! Morder como quem beija! É ser mendigo e dar como quem seja Rei do Reino de Aquém e de Além Do! É ter de mil desejos o esplendor E não saber sequer que se deseja! É ter cá dentro um astro que flameja, É ter garra e asas de condor! É ter fome, é ter sede de infinito! Por alma, as manhas de ouro e de cetim... É condensar o mundo num só grito! É amar-te, assim, perdidamente... É seres alma e sangue e vida em mim E diá-lo cantando a toda a gente! Florbela Espanca, Sonetos, Lisboa: Bertrand Editora, 1997	Ser Poeta Ser Poeta é ser mais alto, é ser maior a Do que os homens! Morder como quem beija! b É ser mendigo e dar como quem seja b Rei do Reino de Aquém e de Além Do! a É ter de mil desejos o esplendor a E não saber sequer que se deseja! b É ter cá dentro um astro que flameja, b É ter garra e asas de condor! a É ter fome, é ter sede de infinito! c Por alma, as manhas de ouro e de cetim... d É condensar o mundo num só grito! c É amar-te, assim, perdidamente... c É seres alma e sangue e vida em mim d E diá-lo cantando a toda a gente! c Florbela Espanca, Sonetos, Lisboa: Bertrand Editora, 1997
Ser Poeta Ser Poeta é ser mais alto, é ser maior a Do que os homens! Morder como quem beija! b É ser mendigo e dar como quem seja b Rei do Reino de Aquém e de Além Do! a É ter de mil desejos o esplendor a E não saber sequer que se deseja! b É ter cá dentro um astro que flameja, b É ter garra e asas de condor! a É ter fome, é ter sede de infinito! c Por alma, as manhas de ouro e de cetim... d É condensar o mundo num só grito! c É amar-te, assim, perdidamente... c É seres alma e sangue e vida em mim d E diá-lo cantando a toda a gente! c Florbela Espanca, Sonetos, Lisboa: Bertrand Editora, 1997 Esquema rimático ABBA/ ABBA/CDC/EDE Nas quadras, a rima é interpolada em A e emparelhada B. Nos tercetos, a rima é cruzada em C e E e interpolada D.	Minuciosa formiga não tem que se lhe diga: leva a sua palhinha, asinha, asinha, Alexandre O'Neill, Poetas Completos, Lisboa O dia amanheceu feliz, Queria subir aos montes, Queria beber nas fontes, Queria perder-se nos largos horizontes, Mas a vida não quis. Miguel Torga, Poetas Completos, Lisboa Vende sonho e maresia, tempestades apregoa, Seu nome próprio, Maria, Seu apelido, Lisboa, David Mourão Ferreira, Obra Poética, Lisboa

Minuciosa formiga
não tem que se lhe diga:
leva a sua palhinha,
asinha, asinha.

Alexandre O'Neill, *Poesia Completa*, Lisboa

❗ Os versos rimam dois a dois.
Rima emparelhada



Vende sonho e maresia,
tempestades apregoa.
Seu nome próprio, Maria.
Seu apelido, Lisboa.

David Mourão Ferreira, *Olhos Parfuma*, Lisboa

❗ Os versos que rimam encontram-se
separados por um verso de rima diferente.
Rima cruzada



O dia amanheceu feliz.
Queria subir aos montes,
Queria beber nas fontes,
Queria perder-se nos largos horizontes,
Mas a vida não quis.

Miguel Torga, *Poesia Completa*, Lisboa

❗ Os versos que rimam encontram-se separados por
dois ou mais versos de rima diferente.
Rima interpolada



Métrica

Medir um verso significa fazer a escansão métrica.
Deves contar o número de sílabas métricas e lembrar-te de que elas nem
sempre coincidem com as sílabas gramaticais.

Exemplo: "Ser Poeta é ser mais alto, é ser maior" (v.1)

ser / po / e / ta / é / ser / mais / al / to / é / ser / mai / or /
[treze sílabas gramaticais]

ser / poe / ta é / ser / mais / al / to é / ser / mai / or /
[dez sílabas métricas]



Métrica

Quando a última sílaba de uma palavra termina em vogal átona, junta-se à seguinte
se ela começar com uma vogal, passando a contar como uma única sílaba métrica.

"Rei do Reino de Aquém e de Além dori" (v.4)

"Rei / do / Rei / no / de A / quém / e / de A / lém / Dor!"

"É ter fome, é ter sede de Infinito" (v.9)

"É / ter / fo / me, é / ter / se / de / de In / fi / ni / to"

Métrica

Lembra-te de que:
As sílabas métricas contam-se até à última sílaba tónica do verso.

"É ser mendigo e dar como quem seja" (v.3)

"É / ser / men / di / go e / dar / co / mo / quem / se / ja"

"É ter de mil desejos o esplendor" (v.5)

"É / ter / de / mil / de / se / jos / o es / plen / dor /"



Métrica

Classificação dos versos quanto ao número de sílabas métricas:

n.º de sílabas	Classificação	n.º de sílabas	Classificação
1	monossílabo	7	heptassílabo (redondilha maior)
2	dissílabo	8	octossílabo
3	trissílabo	9	eneassílabo
4	tetrassílabo	10	decassílabo
5	pentassílabo (redondilha menor)	11	hendecassílabo
6	hexassílabo	12	dodecassílabo (alexandrino)

Ser Poeta

Ser Poeta é ser mais alto, é ser maior
Do que os homens! Morder como quem beija!
É ser mendigo e dar como quem seja
Rei do Reino de Aquém e de Além Dor!

É ter de mil desejos o esplendor
É não saber esquecer que se deseja!
É ter cá dentro um astro que flameja,
É ter guerra e amor de cado!

É ter fome, é ter sede de Infinito!
Por cima, no mundo de erro e de certum...
É condenser o mundo num só grão!

É é acatar-lo, assim, perdidamente...
É seres alto e saques a vida em mim
É dizê-lo cantando a todo o gente!

Fernando Espinosa, *Sonetos*
Lisboa: Borel Editores, 1997



Ser Poeta

Ser Poeta é ser mais alto, é ser maior
Do que os homens! Menche como quem beija!
É ser manso e dar como quem não
Rai do Reino de Aquiles e de Aias Dos!

É ter de mil desejos o esplendor
E não saber sequer que se deseja! (v.6)
"E / não / sa / ber / se / quer / que / se / de / se / já"
É ter cá dentro um astro que flameja,
É ter guerra e paz de condor!

É ter fome, é ter sede de infinito!
Por vício, no mundo de ouro e de catim...
É confundir o mundo com o grilo!

É amar-te, assim, perdidamente...
É ser a alma e o corpo e tudo em mim
É dar-lhe o contrário a toda a gente!

Florbela Espanca, Soneto
Antena 2 (Lisboa, 1992)

Estrutura Externa

"Ser Poeta"

O poema "Ser Poeta", de Florbela Espanca, é constituído por quatro estrofes: duas _____ e dois _____. Nas quadras, a rima é _____ em A e _____ em B. Já nos tercetos, a rima C é _____ e a D é _____. Quanto à métrica, os versos são _____, como se verifica em "ser / poe / ta é / ser / mais / al / to é / ser / mai / or" (v.1). Assim, este poema é um _____.

soneto . decassílabos . tercetos . quadras . cruzada . interpolada . emparelhada



Soneto: composição poética constituída por catorze versos decassilábicos, distribuídos em duas quadras e dois tercetos. Esta forma poética, nascida em Itália, foi introduzida em Portugal, no século XVI, por Sá de Miranda.

Raízes

Uma vez um homem deitou-se, todo, em cima da terra. A areia lhe servia de almofada. Dormiu toda a manhã e quando se tentou levantar não conseguiu. Queria mexer a cabeça: não foi capaz.

Chamou pela mulher e pediu-lhe ajuda.
— Veja o que me está a prender a cabeça.

A mulher espregueitou por baixo da nuca do marido, puxou-lhe levemente pela testa. Em vão. O homem não desgrudava do chão.

— Então, mulher? Estou amarrado?

— Não, marido, você criou raízes.

— Raízes?

Já se juntavam as vizinhanças. E cada um puxava sentença. O homem, aborrecido, ordenou à esposa:

— Corta!

— Corta, o quê?

— Corta essa merda das raízes ou lá o que é...

A esposa puxou da faca e lançou o primeiro golpe. Mas logo parou.

— Dói-lhe?

— Quase nem. Porquê me pergunta?

— É porque está a sair sangue.

Já ela, desistida, arrumara o facão. Ele, esgotado, pediu que alguém o destroncasse dali. Me ajudem, suplicou.

Juntaram uns tantos, gentes da terra. Aquilo era assunto de camponês. Começaram a escavar o chão, em volta. Mas as raízes que saíam da cabeça desciam mais fundo que se podia imaginar. Cavaram o tamanho de um homem e elas continuavam para o fundo. Escavaram mais que as fundações de uma montanha e não se vislumbrava o fim das radicações.

— Me tirem daqui, gemia o homem, já noite.

Revezaram-se os homens, cada um com sua pá mais uma enxada. Retiraram toneladas de chão, vazaram a fundura de um buraco que nunca ninguém vira. E laborou-se semanas e meses. Mas as raízes não só não se extinguíam como se ramificavam em mais redes e novas radículas. Até que já um alguém, sabedor de planetas, disse:

— As raízes dessa cabeça dão a volta ao mundo.

E desistiram. Um por um se retiraram. A mulher, dia seguinte, chamou os sábios. Que iria ela fazer para desprender o homem da inteira terra? Pode-se tirar toda a terra, sacudir as remanescentes areias, disse um. Mas um outro argumentou: assim teríamos de transmutar o planeta todo inteiro, acumular um monte de terra do tamanho da terra. E o enraizado, o que que se faria dele e de todas suas raízes? Até que falou o mais velho e disse:

— A cabeça dele tem que ser transferida.

E para onde, santos deuses? Se entreolharam todos, aguardando pelo parecer do mais velho.

— Vamos plantar a cabeça dele lá!

E apontou para cima, para as celestiais alturas. Os outros devolveram a estranheza. Que queria o velho dizer?

— Lá, na lua.

E foi assim que, por estrela, um homem passou a andar com a cabeça na lua. Nesse dia nasceu o primeiro poeta.



Mia Couto in Contos do Nascer da Terra, Caminho

Pronome pessoal átono

1. Identifica os pronomes pessoais átonos existentes no texto.

Naquele dia, Dom Quixote e o Sancho Pança foram até uma nova terra, Aragão. Sancho Pança de nada sabia, Dom Quixote decidiu fazer-lhe uma surpresa e guiá-lo até lá. Foram a pé e os cavalos não os conseguiram acompanhar. Pelo caminho, um viu gigantes, já o outro nem imaginá-los conseguia.

- Para onde caminhamos? Perguntou-lhe Sancho, já cansado.
- Não seja impaciente, prometo surpreendê-lo, caro amigo.

E assim prosseguiram viagem, um com muita esperança de encontrar novas aventuras, o outro, senão, já sem ilusões.



2. Os pronomes pessoais átonos estão sempre associados ao

- A. sujeito.
- B. verbo.
- C. predicado.

3. Habitualmente, qual é a posição do pronome pessoal átono em relação ao verbo?

- A. À direita do verbo.
- B. À esquerda do verbo.
- C. No meio do verbo.

4. Assinala as alíneas que contêm um pronome pessoal átono.

- A. Tu vês gigantes?
- B. Sancho não os vê.
- C. Ele vê moínhos.
- D. O sujeito poético imagina-os.

Alguns pronomes pessoais surgem associados a uma forma verbal: são os **pronomes pessoais átonos**.

Exemplo: "D. Quixote vê gigantes" / D. Quixote **vê-os**.

Habitualmente, estes pronomes surgem depois da forma verbal. No entanto, também podem ocorrer:

- antes da forma verbal: D. Quixote não **os** vê. [em frases negativas, exclamativas ou interrogativas];
- no interior da forma verbal: D. Quixote **vê-las**-á. [em formas verbais no futuro ou no condicional].

Podem apresentar-se nas seguintes formas:

- o; -a; -os; -as; -lhe; -lhes depois da forma verbal, ligados por um hífen.
- lo; -la; -los; -las depois das formas verbais terminadas em -r; -s; -z.
- no; -na; -nos; -nas depois das formas verbais terminadas em -m ou com sílaba nasal [-ão; -am]

5. Substitui os constituintes sublinhados nas frases por pronomes pessoais átonos.

- a. O "eu" poético vê no mundo escolhos.
- b. Outras pessoas não veem escolhos nenhuns.
- c. Quem viu escolhos?
- d. Uns descobrem cores.
- e. Outros descobrião as cores.

6. Completa a síntese de conteúdos.

O pronome pessoal em adjacência verbal			
Posição	Tipos de frase	Pronomes	Exemplos
Antes do verbo	Frases negativas (Não; ninguém; nenhum; nunca; jamais; nada)	-o; -a; -os; -as; -lhe; -lhes;	• O sujeito poético não observa <u>cores</u> . / O sujeito poético não <u>_____</u> observa.
	Frases iniciadas por pronomes e advérbios interrogativos (quem?; que?; onde?; quando; como?;...)	-o; -a; -os; -as; -lhe; -lhes;	• Como é que ele imaginou os <u>gigantes</u> ? / Como é que ele <u>_____</u> imaginou?
Depois do verbo	Frases afirmativas	-o; -a; -os; -as; -lhe; -lhes;	• A pessoa viu <u>cores</u> . / A pessoa viu <u>_____</u> . • Dom Quixote ofereceu um cavalo a <u>Sancho</u> . / Dom Quixote ofereceu <u>_____</u> um cavalo.
	Depois das formas verbais terminadas em -r; -s; -z.	-lo; -la; -los; -las;	• Ele tentou encontrar <u>questuras</u> . / Ele tentou encontrá- <u>_____</u> . • Ele fez uma viagem. / Ele fê- <u>_____</u> .
	Depois das formas verbais terminadas em -m ou com sílaba nasal [-ão; -am]	-no; -na; -nos; -nas;	• Sancho pôe o <u>saco da comida</u> às costas. / Sancho pôe <u>_____</u> às costas.
No meio do verbo	Frases com formas verbais no futuro	-lo; -la; -los; -las; -lhe; -lhes;	• Ele apresentará <u>novas pessoas</u> a Sancho. / Ele apresentá- <u>_____</u> á a Sancho. • Ele apresentará <u>novas pessoas</u> a Sancho. / Ele apresentará <u>_____</u> á.
	Frases com formas verbais no condicional	-lo; -la; -los; -las; -lhe; -lhes;	• Ele comerá a <u>comida</u> sozinho. / Ele comê- <u>_____</u> la sozinho. • Ele faria uma surpresa a <u>Sancho</u> . / Ele far- <u>_____</u> ia uma surpresa.

Explica o contraste que o sujeito lírico estabelece entre ele e "os outros", completando segundo os passos.

O sujeito lírico destaca as _____(1) entre o seu ponto de vista da sua realidade e a dos outros. Enquanto o "eu" lírico vê no mundo "escolhos", isto é, dificuldades, _____(2) e aspetos negativos, "os outros" não têm a mesma conceção. A realidade pode, de facto, ser encarada com o otimismo de quem vê " _____ " (3) ou com o _____(4) de quem vê "luto e dores" e "pedras pisadas".

Passo 1: antónimo da palavra "igualdade".

Passo 2: sinónimo da palavra "problema".

Passo 3: apresenta uma citação que comprove.

Passo 4: sentimento mais eminente do sujeito poético.

António Gedeão

António Gedeão (...) era o pseudónimo de Rómulo de Carvalho, professor de Química, investigador, além de poeta ligado à história da ciência. Foi professor nos liceus Camões e Pedro Nunes e marcou, com a sua sensibilidade e talento, gerações de estudantes a quem ensinou os mistérios das ciências físico-químicas. Viveu no tempo da Ditadura, amordado, tal como os restantes intelectuais, pela mão áspera da censura em ambiente de grande tensão política, pois era o tempo em que Salazar, confrontado com o problema das colónias portuguesas em África, defendia que era impossível qualquer sonho de independência porque os nativos não estavam preparados. Era o argumento-chave para encetar a guerra colonial, o preconceito racista de que os negros não tinham cabeça para governar os seus próprios destinos. Era o tempo (já lá vão sessenta anos) em que não se admitia como discussão a igualdade de género ou de raça nos discursos ideológicos e dominantes da política do estado.



António Gedeão não era um político ativo, mas era um poeta consciente do seu tempo e foi com um poema que destruiu as teses preconceituosas, ditadas por visões do mundo já decrépitas, que trucidou a oficialidade ideológica que legitimava a guerra contra os "pretos" não preparados para assumir os seus próprios destinos coletivos. Chama-se "Lágrima de Preta". Usando os seus conhecimentos de química, decide analisar poeticamente, ao microscópio, as diferenças raciais entre essa lágrima e as lágrimas brancas que Salazar tão bem conhecia devido à fome, à miséria absoluta, à emigração, à guerra.

Não vou transcrever o poema. Apenas alguns versos. E são tão simples e, ao mesmo tempo, tão crus que não resisto: "Encontrei uma preta / Que estava a chorar. / Pedi-lhe uma lágrima / para a analisar / (...) Ensaiei a frio / Experimentei ao lume / De todas as vezes. / deu-me o que é costume / Nem sinais de negro / Nem vestígios de ódio / Água (quase tudo) / e cloreto de sódio."

Adriano Correia d'Oliveira vestiu este poema com música e, então, transformou-se num hino cantado por gerações de estudantes e jovens. Nessa Lágrima reconheciam que a verdadeira superioridade dos homens não reside nem na raça, nem na língua, nem na diferença de género, mas tão-somente na grandeza moral de aceitar os outros como irmãos, companheiros de estrada durante a Vida que nos é oferecida, ao mesmo tempo, neste planeta. Na verdade, a metáfora de António Gedeão valeu mil discursos contra o racismo. Ainda hoje vale.

Francisco Moita Flores, "António Gedeão", in Revista Montepio, número 26, primavera 2016 (com supressões)

Para Francisco Moita Flores, o poema "Lágrima de Preta", de António Gedeão, transmite através de metáforas, a ideia de que

- A. o racismo é ilegal.
- B. o Homem revela grandeza moral quando aceita todos como iguais.
- C. devemos combater o racismo e opressão, através de hinos cantados.

O autor deste texto mostra que, como tantos outros escritores e pensadores, Gedeão

- A. se sentia oprimido pela falta de liberdade de expressão.
- B. defendia que os naturais das colónias não estavam preparados "para governar os seus próprios destinos".
- C. manifestava, a par com uma minoria dos intelectuais do nosso país, concordância com a "mão áspera da censura".

O Comentário		Comentar é																																								
		- integrar sequências descritivas, expositivas e argumentativas; - apresentar a interpretação de um texto ou de um tema;	- formular uma posição pessoal fundamentada; - redigir um texto cuidado em termos ortográficos, linguagem, estrutura frásica, pontuação e apresentação.																																							
Urgente É urgente o amor. É urgente um barco no mar. É urgente destruir certas palavras ódio, solidão e crueldade, alguns lamentos, muitas espadas. É urgente inventar alegria, multiplicar os beijos, as searas, é urgente descobrir rosas e rios e manjás claras. Cai o silêncio nos ombros e a luz impura, até doer. É urgente o amor, é urgente permanecer. Eugénio de Andrade, <i>As palavras interditas</i> - <i>Ant. Amândio, Assírio & Alvim Ed., 2012 (p. 54)</i> Exemplo de comentário: Neste poema de Eugénio de Andrade, o sujeito poético esclarece logo na primeira estrofe o sentido do título: o amor é necessário "urgente", pois é ele que nos salva, que nos mantém à superfície das águas ("um barco no mar"). Na segunda e terceira estrofes, há uma longa enumeração do que é necessário "destruir" e "inventar"/ "descobrir" para que a beleza, a harmonia, a paz (as "rosas") vençam a guerra, a violência, a destruição (as "espadas"). O sujeito poético, na última estrofe, realinha a urgência do amor apelando à não desistência da luta por ele ("É urgente/ permanecer"). Ao longo do poema, a anáfora "É urgente" reforça o apelo do sujeito poético a uma ação imediata, sem demoras, que é necessária "urgentemente".		Características do comentário - Uso das 1.ª e 3.ª pessoas; - Frases do tipo declarativo, interrogativo ou exclamativo; - Vocabulário específico relacionado com o tema; - Marcadores e conectores discursivos (primeiramente; em segundo lugar; por outro lado; portanto; mas; contudo; ou seja; de facto; na realidade; por exemplo...); - Expressões com valor apreciativo (adjetivos com valor afetivo ou expressões como felizmente; desagrada-me; satisfaz-me...).																																								
Escrita: Agora que leste e analisaste "Lágrima de Preta", de António Gedeão, redige um comentário sobre o poema, salientando o tema do racismo. Planifica-o, seguindo os tópicos sugeridos: <table border="1"> <tr> <td>1.º parágrafo - apresentação do tema;</td> <td>2.º parágrafo - explicação do assunto a desenvolver; - considerações valorativas;</td> <td>Último parágrafo - retoma do tema com reforço da avaliação pessoal.</td> </tr> </table>		1.º parágrafo - apresentação do tema;	2.º parágrafo - explicação do assunto a desenvolver; - considerações valorativas;	Último parágrafo - retoma do tema com reforço da avaliação pessoal.	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Comentário de texto</th> <th>Sim</th> <th>Não</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="4">Identifiquei o texto alvo de comentário.</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Analisar o texto, referindo:</td> </tr> <tr> <td>• o conteúdo</td> <td>• o tema • as ideias principais • a estrutura</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>• a forma</td> <td>• os recursos expressivos • a pontuação</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4">• a possível intenção comunicativa do autor (objetivo da mensagem)</td> </tr> <tr> <td colspan="4">• a minha avaliação</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Utilizei adjetivos com valor afetivo (interessante, bom, mau, emocionante...).</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Utilizei conectores e marcadores discursivos (por exemplo, para marcar a ordem).</td> </tr> </tbody> </table>		Comentário de texto		Sim	Não	Identifiquei o texto alvo de comentário.				Analisar o texto, referindo:				• o conteúdo	• o tema • as ideias principais • a estrutura			• a forma	• os recursos expressivos • a pontuação			• a possível intenção comunicativa do autor (objetivo da mensagem)				• a minha avaliação				Utilizei adjetivos com valor afetivo (interessante, bom, mau, emocionante...).				Utilizei conectores e marcadores discursivos (por exemplo, para marcar a ordem).			
1.º parágrafo - apresentação do tema;	2.º parágrafo - explicação do assunto a desenvolver; - considerações valorativas;	Último parágrafo - retoma do tema com reforço da avaliação pessoal.																																								
Comentário de texto		Sim	Não																																							
Identifiquei o texto alvo de comentário.																																										
Analisar o texto, referindo:																																										
• o conteúdo	• o tema • as ideias principais • a estrutura																																									
• a forma	• os recursos expressivos • a pontuação																																									
• a possível intenção comunicativa do autor (objetivo da mensagem)																																										
• a minha avaliação																																										
Utilizei adjetivos com valor afetivo (interessante, bom, mau, emocionante...).																																										
Utilizei conectores e marcadores discursivos (por exemplo, para marcar a ordem).																																										

