U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

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

A competência criativa e o trabalho oficinal de gramática em prol do desenvolvimento da competência escrita

Sílvia Martins

M

2024

Sílvia Martins

A competência criativa e o trabalho oficinal de gramática em prol do desenvolvimento da competência escrita

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Sofia de Melo Araújo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

À minha avó Glória,

À minha mãe Fernanda,

À minha tia Teresa,

À minha madrinha Sara,

À minha filha Maria Helena,

pela luz dos sonhos no feminino,

pela força de todas,

pelo exemplo.

Sumário

Declaração de honra 8
Agradecimentos 10
Resumo 12
Abstract 13
Índice de Figuras 14
Índice de Tabelas 15
Lista de abreviaturas e siglas 16
Introdução 17
1.Contexto de Investigação 20
1.1. Caracterização da Escola 20
1.2. Caracterização da turma 22
1.2.1. Identificação do problema 24
1.2.2. Observação de Aulas 25
1.2.3. Diagnose 26
1.3. Definição da área de investigação e dos objetivos do projeto 27
2.Fundamentação teórica 31
2.1. A importância da articulação de conteúdos na aula de Português Língua Materna 34
2.1.1. A Pedagogia da Escrita 38
2.1.2. O Funcionamento da Língua 40
2.1.3. A criatividade e a motivação 42
2.2. Apresentação do Plano de Intervenção 44
3.Prática letiva 49
3.1. A metodologia de Investigação-ação 49
3.1.1. Apresentação do plano de ação 49
3.2. Descrição da estratégia 52
3.2.1. Sequência didática I 52
3.2.2. Sequência didática II 55
3.2.3. Sequência didática III 58
3.3. Resultados – Análise de Dados 60
Considerações Finais 75

Referências Bibliográficas 79
Anexos 83
Anexo 1 84
Anexo 2 90
Apêndices 91
Apêndice 1 92
Apêndice 2 93
Apêndice 3 95
Apêndice 4 97
Apêndice 5 100
Apêndice 6 102
Apêndice 7 103
Apêndice 8 106
Apêndice 9 107
Apêndice 10 108
Apêndice 11 110
Apêndice 12 112
Apêndice 13 114

Declaração de honra

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

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de partes da presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (*prompts* e respostas) transcritas em anexo.

Porto, 2024

Sílvia Martins

Agradecimentos

Nenhuma obra se consegue sem apoio. E que “obra” foi o trabalho que agora aqui se apresenta. Tal como Newton, “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes”. Queria, por isso, agradecer neste momento a todos aqueles que me permitiram chegar até aqui.

À Professora Doutora Sofia de Melo Araújo, mais do que uma supervisora, orientadora, uma verdadeira luz nos tempos mais obscuros, uma referência, um poço de experiência e saber, sem soberba, nem presunção, de uma humildade rara e exemplar. Todos os momentos foram consigo de ricas aprendizagens. Pela sua generosidade, paciência e partilha, sempre lhe estarei em dívida.

À Professora Rute Paula Rodrigues Cunha Rocha, professora do Grupo 300, orientadora do meu estágio na Escola Secundária de Gondomar. O exemplo de uma verdadeira profissional, de uma imensa generosidade, que me abriu as portas da escola e das suas salas de aula, sempre de sorriso no rosto e com vontade de partilhar. Tomarei o seu exemplo, que levo comigo para a vida e por tudo o que representou para mim este ano, jamais lhe poderei agradecer.

Às minhas colegas de curso, Adriana Almeida, Bruna Costa e Francisca Monteiro, do “Douro e Trás os Montes”, para sempre no meu coração. O melhor apoio que eu poderia pedir nos momentos mais difíceis e confusos, mas também os sorrisos mais sinceros que me acolheram desde o primeiro dia. Grata por cada momento vivido na vossa companhia.

Aos alunos das turmas do 10.º 1, 10.º 2, mas especialmente aos (“meus”) alunos da turma do 10.º 3 da Escola Secundária de Gondomar, pois sem eles, nada poderia ter feito.

E finalmente, à minha família, casa, coração, porto de abrigo. Obrigada por terem aguentado as pontas, enquanto eu desatava os nós.

Para ti, querido Gama, uma vida inteira.

Resumo

O presente projeto pretende ilustrar a importância da articulação de conteúdos na disciplina Português Língua Materna no Ensino Secundário. Colocando a ênfase em questões relacionadas com a pedagogia da escrita, o funcionamento da língua, a criatividade e a motivação em contexto de sala de aula, o estudo realizado visa também tecer reflexões e considerações sobre a imagem de ensinantes e aprendentes na busca pelos seus papéis identitários num contexto educativo humanista em profunda transformação. O contacto com os textos literários, a liberdade do prazer pela escrita, o tempo para a fruição estética e a preocupação com o espaço para o pensamento criativo ocupam lugar central num contexto educativo que pretende acima de tudo formar cidadãos de uma sociedade da qual a escola é um palco. O conhecimento e domínio da língua materna (oral e escrita, nos seus diferentes registos e variedades) como fator de nivelação de acesso a oportunidades sociais emerge da utopia como uma factualidade necessária a uma escola inclusiva. Urge, por isso mesmo, formar para a competência linguística nas aulas de Português em perfeita sintonia de domínios, num incentivo à metacognição. Resultando de um processo de investigação-ação, implementado ao longo de vários meses de iniciação à prática profissional docente, neste trabalho serão descritas metodologias, estratégias e ações implementadas, aspirando a reflexão sobre práticas pedagógicas mais do que a prescrição didática.

Palavras-chave: pedagogia da escrita; funcionamento da língua; motivação; criatividade

Abstract

This work aims to acknowledge the importance of articulating content in Portuguese classes, as a native language, in High School. Placing emphasis on issues related to writing pedagogy, language functioning, creativity and motivation in the classroom context, this study also aspires to weave reflections and considerations on the image of teachers and learners on the search for their roles and identities in a humanist educational context that is undergoing profound transformation. Thus, matters as promoting contact with literary texts, allowing the freedom to enjoy writing and time for aesthetic fruition and manifesting concern with the space for creative thinking occupy a central place in an educational context that aims above all to form citizens, where school represents a "stage" of society. Explicit knowledge and mastery of the native language (oral and written, in its different registers and varieties) act as a factor of leveling access to social opportunities and rises above utopia, replacing it as an inherent fact in the inclusive school. It is therefore a pressing matter to train towards linguistic competence in Portuguese classes, harmoniously juggling domains and developing metacognition. Working towards the reflection on pedagogical practices more than the prescription of didactic solutions, this study results from an action research process, carried out over several months of initiation into professional teaching practice, therefore describing methodologies, strategies and implemented actions.

Key-words: writing pedagogy; language functioning; motivation; creativity

Índice de Figuras

FIGURA 1 - RESPOSTAS DOS ALUNOS DO 10.º 3 À QUESTÃO 25, VIA GOOGLE FORMS 67
FIGURA 2 - RESPOSTAS DOS ALUNOS DO 10.º 3 À QUESTÃO 24, VIA *GOOGLE FORMS* 69
FIGURA 3 - EXEMPLO DO COMENTÁRIO DE UM ALUNO DO 10.º 3 NO FINAL DO TEXTO DE APRECIAÇÃO CRÍTICA SOBRE A PINTURA " A QUEDA DE ÍCARO" 72

Índice de Tabelas

TABELA 1 - SÍNTESE DAS REGÊNCIAS 51
TABELA 2 - TABELA SÍNTESE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS REALIZADAS PELOS ALUNOS DO 10.º 3..... 62
TABELA 3 - RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS QUESTÕES 20 A 23 DO INQUÉRITO APLICADO 66

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP ..... FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U.P ..... UNIVERSIDADE DO PORTO

U.PORTO ..... UNIVERSIDADE DO PORTO

ESG..... ESCOLA SECUNDÁRIA DE GONDOMAR

AEG 1..... AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE GONDOMAR N.º 1

AE.....APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

IAVE.....INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA

PASEO.....PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

Introdução

Todo o mal que se diz da escola esquece o número de crianças que salvou das taras, dos preconceitos, do desprezo, da ignorância, da estupidez, da cupidez, do imobilismo ou fatalismo das famílias.

Daniel Pennac

O presente trabalho, realizado no âmbito do estágio pedagógico, componente de Iniciação à Prática Profissional, no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, representa o culminar de um processo de aprendizagem e reflexão sobre as práticas pedagógicas, que consagrará o percurso realizado desde o início da frequência do referido Mestrado no ano letivo de 2022/2023. As próximas páginas serão, por isso mesmo, o reflexo de cada passo dado ao longo destes dois anos letivos. O estágio, decorrido no ano letivo de 2023/2024, foi realizado na Escola Secundária de Gondomar, distrito do Porto.

Se "a escola é, por definição, o lugar da aprendizagem"[1] importa antes de mais saber o que aprendem os alunos, pois não há aprendizagem sem o seu envolvimento[2]. Para muito alunos aquilo que aprendem na aula de Português Língua Materna podia perfeitamente ter sido aprendido no dia a dia, afinal de contas, todos os dias falam português. É frequente referirem que a aula de Português é uma perda de tempo ou que não sabem estudar para esta disciplina, pura e simplesmente porque construiram uma ideia da aula de Português como uma representação pouco concreta. Estes alunos desconhecem a diferença entre os conceitos de aquisição e aprendizagem (cf. Delgado-Martins). Por isso, para muitos, as tarefas de oralidade se apresentam como relativamente fáceis, ao passo que as tarefas que envolvem a escrita são vistas como

[1] Citação direta de DELGADO-MARTINS, Mª Raquel et al. (1996) – *Formar professores de português, hoje*, Lisboa, ed. Colibri, p. 65.

[2] Referência às afirmações de BIZARRO, Rosa (Org.) (2008) – *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectiva?*. Porto, Areal Editores, p. 12.

desafiantes. Muitos acreditam ainda que o mesmo se deve ao facto de a escrita ser algo para o qual ou se tem jeito, ou não se tem: uma espécie de dom, com o qual se nasce ou não. A escrita como técnica, que exige planeamento, análise, revisão e reedição é para alguns um processo custoso e ingrato, que não representará no futuro mais-valias que sustentem semelhante esforço. Cabe então ao professor dar sentido a todo este processo, canalizando recursos e aproveitando aquilo que de inato existe, estimulando-o e promovendo oportunidades formais para a aplicação, exercitação e valorização do ato de escrever. E talvez, até mais do que isso, qual Maestro numa orquestra, harmonizando os sons dos diferentes instrumentos numa única melodia, articular todos os domínios em perfeita sintonia numa mesma aula ou num *continuum* delas. Foi esta precisamente a linha de vida que me segurou ao bote e me permitiu navegar todo o processo de investigação-ação que decorreu ao longo do estágio profissional, uma ideia clara de que a aula de Português língua materna representa uma inseparabilidade de disciplinas (Literatura e Linguística)[3] que contribuem para o sucesso desta disciplina em contexto escolar e social. Afinal de contas, não devemos esquecer que "[a] aula de Português é antes de tudo aula de língua"[4], na qual a língua é simultaneamente "*o meio, o objeto e o objetivo*"[5].

Tendo em conta os desafios que se colocam em contexto de ensino do Português, defini algumas questões de investigação às quais procurei dar resposta desenvolvendo um conjunto de atividades pedagógico-didáticas que visavam analisar hipóteses através da análise dos dados recolhidos e que serão apresentados ao longo das seguintes páginas.

Assim, num primeiro capítulo apresentar-se-á o Contexto de Investigação (escolar e de turma) e a identificação do problema, descritos e justificados com base na observação de aulas realizada, bem como nos elementos recolhidos a partir da

---

[3] DUARTE, Isabel Margarida (2008) – "Ensino do Português: no cruzamento da literatura e da linguística." FLUP – *Livro de Atas de Conferência Nacional*, consultado em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/75466.

[4] FONSECA, Fernanda Irene – (1994). *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Geral Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, p. 117.

[5] *Ibidem*, p. 131, itálico no original.

diagnose. Este primeiro capítulo contará ainda com a apresentação da área de investigação definida e a identificação dos objetivos do projeto, assentando nas duas principais questões de investigação.

No segundo capítulo seguir-se-á a fundamentação teórica que embasou todo o trabalho desenvolvido, desdobrando-a no leque de conceitos-chave definidos para o projeto. O segundo capítulo estará concluído com a apresentação do plano de intervenção.

Num terceiro capítulo descreve-se a metodologia de investigação-ação (apresentar-se-á o plano de ação e descrever-se-á a estratégia utilizada em cada uma das três sequências didáticas do projeto), encerrando-se com a apresentação dos resultados com base na análise de dados.

Por fim, apresentar-se-ão algumas considerações finais acerca dos resultados obtidos, inspirando, quem sabe, novas reflexões e investigações, mantendo viva a curiosidade intelectual de quem sempre gostou de aprender e se dedicará uma vida a ensinar. *Mágoas da Escola*? Só do que não aprendi.

1. Contexto de Investigação

A Escola Secundária de Gondomar fica localizada no centro da cidade de Gondomar, no Largo Luís de Camões, na freguesia de São Cosme.

Esta escola encontra-se inserida no Agrupamento de Escolas N.º 1 de Gondomar (AEG1). O Agrupamento foi criado em 2012 com a agregação da Escola Secundária de Gondomar e do Agrupamento Vertical de Jovim e Foz do Sousa.

O AEG1 tem como área de influência a União das Freguesias de Gondomar (S. Cosme), Valbom e Jovim e a União das Freguesias de Foz do Sousa e Covelo. A maioria dos alunos[6] que frequentam as escolas do Agrupamento reside nestas freguesias. Fatores de ordem pessoal e profissional (por ser zona de residência ou de trabalho de familiares e encarregados de educação dos alunos) permitem o alargamento desta área de influência que, por isso, se estende às outras freguesias do concelho, nomeadamente: União das Freguesias de Fânzeres e S. Pedro da Cova, Rio Tinto e União das Freguesias de Medas e Melres[7].

1.1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária de Gondomar foi intervencionada nos anos letivos de 2009/10 a 2011/12 pela empresa Parque Escolar que permitiu a remodelação dos blocos já edificados bem como a construção de mais um bloco (onde ficaram instalados novos laboratórios de Física, de Química e de Biologia/Geologia, bem como o centro de recursos e um novo refeitório/bar), de um campo de jogos coberto e de um novo parque oficinal. Esta escola dispõe ainda de uma Biblioteca Escolar. No presente ano letivo, os professores bibliotecários do AEG1 participaram no concurso lançado pelo PNL "50 Listas de Livros", tendo sido selecionados para fazer parte desta lista e assim receber

[6] Ao longo deste relatório serão utilizados, preferencialmente, os termos 'aluno' e 'alunos' como referência à população de alunos do sexo feminino ou masculino.

[7] Informação disponível em: https://www.aeg1.pt/boas-vindas, acedida através do site da Escola Secundária de Gondomar: https://www.aeg1.pt/.

uma verba de 2000€ que permitirá o reforço do fundo documental das bibliotecas escolares, essencial para dar resposta às solicitações dos alunos, que recorrem à biblioteca da escola para empréstimo de livros de leitura obrigatória, mas também leituras recomendadas nos planos de leitura apresentados no início do ano letivo. Se tivermos em conta que muitas famílias não dispõem de verbas para a aquisição de livros para os seus educandos, este reforço pode contribuir positivamente não só para o fundo documental da biblioteca, mas também para o serviço prestado por esta à comunidade escolar.

A Escola Secundária de Gondomar conta com um número total de 2500 alunos, 280 professores e 90 elementos de pessoal não docente. A escola contempla turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, do 7.º ao 9.º ano, do Ensino Secundário Regular e do Ensino Profissional, do 10.º ao 12.º ano. No Centro Qualifica existem também cursos de formação para adultos.

O agrupamento prima pela abertura ao meio, seja às famílias, seja às empresas ou às diversas instituições que marcam presença no concelho de Gondomar e na Área Metropolitana do Porto; pelo reforço do trabalho interdisciplinar e de articulação curricular vertical e horizontal; pelo compromisso entre o agrupamento, os seus professores, os seus funcionários e as famílias e encarregados de educação na procura de um desenvolvimento sustentável e pela organização do ensino de modo a garantir a construção de conhecimento sólido potenciador da resolução de problemas e no desenvolvimento da capacidade de comunicação e criatividade.

No AEG1, valorizam-se os processos de avaliação para as aprendizagens; a aposta na formação inicial de professores como eixo de dinamização de reflexão e de práticas de ensino apelativas e inovadoras; o reforço do trabalho colaborativo e o investimento na candidatura a dois Centros Tecnológicos Especializados e consequente valorização do equipamento disponível para a melhoria dos processos de ensino.

Para além das matrizes curriculares de cada nível de ensino, o agrupamento promove, também, as medidas universais de promoção do sucesso ao dispor dos alunos, bem

como as medidas seletivas e adicionais que poderão ser mobilizadas para a melhoria das aprendizagens.

Por fim, a Escola Secundária de Gondomar desafia os alunos, constantemente, a participar nas atividades desenvolvidas pelos diferentes Clubes e Núcleos e incentiva à promoção destas iniciativas a par de ações de formação e projetos curriculares distintos.

O ambiente entre o corpo docente e discente é de colaboração, empatia e ajuda, investindo-se muito frequentemente nas relações interpessoais, no envolvimento em dinâmicas de grupo e num espírito de desafio constante.

1.2. Caracterização da turma

Durante o ano letivo de 2023/2024, por decisão da Orientadora de Estágio, observei várias aulas das diferentes turmas da sua titularidade (três turmas de 10.º ano e uma turma de 11.º ano), contudo trabalhei e acompanhei em maior proximidade uma turma do ensino secundário, regular, do 10º ano do curso de Ciências e Tecnologias, com a frequência da disciplina de Biologia. A turma em questão, composta por 24 alunos – todos os alunos falantes nativos do português (norma europeia), foi o 10.º 3.

A média de idades dos alunos era de 15 anos e nenhum dos alunos tinha tido retenções nos anos letivos anteriores.

A maioria dos alunos da turma pretendia ingressar no ensino superior, na sequência da conclusão do ensino secundário.

Eram alunos que mostravam preferência por atividades como o desenho, o cinema e a música. Nos seus tempos livres viam televisão, jogavam jogos nos computadores e telemóveis e frequentavam as redes sociais na internet.

A maioria dos Encarregados de Educação era constituída por mães dos alunos (18 num total de 24 alunos). Tinham formação académica a nível do ensino secundário (9), licenciatura (6) e doutoramento (1) e eram, também na sua maioria, trabalhadores por conta de outrem.

Um total de 71% dos alunos viviam em agregados familiares compostos por três a quatro elementos.

Apenas de um aluno se conhecia, até à data, uma Perturbação de Aprendizagem Específica com Défice em Leitura/Dislexia (só na vertente compreensão) e na Expressão escrita (Disortografia) e também "atenção pobre"[8], com necessidade de aplicação de medidas universais ("Diferenciação Pedagógica", "As acomodações curriculares" e a "Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos") e seletivas ("A antecipação e o reforço das aprendizagens") de apoio à aprendizagem.

Nesta turma, três alunos não tinham computador em casa e um deles também não tinha ligação à internet no seu domicílio.

Foram 21% dos alunos os que indicaram nos inquéritos entregues ao Diretor de Turma no início do ano o Português como a disciplina em que sentiam mais dificuldades. As profissões mais desejadas pelos alunos da turma eram as de Engenheiro, Médico e Veterinário.

No que a hábitos de estudo dizia respeito, de acordo com as respostas aos mesmos inquéritos, 71% dos alunos realizavam um estudo autónomo, 21% indicavam que apesar de estudarem pouco não necessitam da supervisão de adultos, 4% referiam que estudavam sozinhos, mas recorriam à ajuda de familiares, quando necessário, e outros 4% admitiam necessitar de supervisão e acompanhamento durante o estudo.

O comportamento da turma era bom e os alunos mostravam-se, no geral, participativos, assíduos e interessados. Manifestavam preferência pela realização de trabalhos em grupo e por atividades de compreensão e expressão do oral. Manifestavam dificuldade em iniciar o processo de textualização e alguma resistência às tarefas que envolviam produção escrita. Em relação à leitura, preferiam a leitura feita em voz alta, fosse pela professora, fosse por um dos colegas, e não manifestavam

[8] Expressão utilizada no relatório síntese/psicopedgógico que acompanhava o processo individual do aluno (PIA), possivelmente resultante da tradução direta do inglês "poor attention", para se referir a um défice de atenção, que se manifestava na dificuldade do aluno em manter o foco e atenção prolongados ao longo da realização de uma mesma tarefa.

dificuldades na sua realização. Na sua grande maioria, os alunos não tinham hábitos de leitura extensiva e autónoma, mas manifestavam grande curiosidade em relação às preferências de leitura das Professoras Titular e Estagiária, perguntando-nos muitas vezes o que líamos e porque é que gostávamos de ler. Encaravam os exercícios de gramática como tarefas desafiantes, perante as quais não apresentavam resistência, grosso modo. Realizavam as tarefas de identificação e classificação de funções sintáticas e orações com alguma facilidade, contudo careciam de um estudo mais sistemático e organizado, o que por vezes se refletia na dificuldade em recordar a metalinguagem. Recordavam os tempos e modos verbais e a classificação morfológica, mas hesitavam na identificação das formas do conjuntivo. No que ao estudo dos processos fonológicos e de evolução da língua concernia, os alunos encaravam as tarefas propostas como desafiantes, tendo expressado algum descontentamento por terem de decorar a metalinguagem, mas na aplicação não mostraram, de modo geral, grandes dificuldades na realização dos exercícios apresentados.

No que ao conhecimento lexical dizia respeito a turma manifestava na sua produção oral e escrita um registo corrente e informal e escassa diversidade lexical; contudo, assim que aprendiam uma nova palavra, tentavam utilizá-la em contexto e recordavam o seu significado depois de ensinado. Ao longo do tempo, a turma veio a manifestar alguma evolução nesse domínio.

Em relação aos apontamentos ou tomada de notas durante as aulas, a turma foi progressivamente desenvolvendo esse hábito. No entanto, nem todos os alunos o faziam de forma metódica, organizada ou consistente e frequentemente era necessária a chamada de atenção da Professora para o efeito.

No final do segundo período, a média das avaliações dos 24 alunos foi de 14,54 valores (o que representou uma subida de 0,33 valores em relação à média da turma no final do primeiro período). A nota mais alta foi de 19 valores (um aluno) e nenhum aluno teve avaliação final negativa na disciplina.

1.2.1. Identificação do problema

De todos os domínios[9] da disciplina de Português, aqueles em relação aos quais os alunos apresentavam maior resistência eram os da Escrita e da Leitura Autónoma.

Sempre que uma tarefa de escrita era sugerida pela Professora, os alunos mostravam-se aborrecidos e perguntavam se podiam fazer a mesma em pares ou, em alternativa, em casa. Demoravam muito tempo para iniciar a textualização e raramente realizavam a planificação do texto ou a sua revisão. Durante o processo de textualização não consultavam glossários, nem dicionários e preferiam esclarecer as dúvidas lexicais com os colegas ou com as Professoras, às quais pediam frequentemente sinónimos das palavras que procuravam ou expressões que pudessem utilizar para iniciar o texto ou encadear ideias. Diziam que não tinham inspiração e que não gostavam nada daquela tarefa.

Em relação à Leitura, e uma vez que os alunos manifestaram sempre curiosidade em relação a possíveis sugestões de livros por parte das Professoras, foi criado um sistema de empréstimo e troca de livros que fez com que muitos alunos que não liam no 1.º Período tivessem iniciado hábitos de leitura, que mantiveram até ao final das aulas, o que permitiu aliás que os momentos de leitura expressiva em aula fossem ricas experiências de verdadeira fruição literária que os alunos passaram a apreciar e solicitar.

1.2.2. Observação de Aulas

Os alunos tinham semanalmente quatro tempos letivos de 50 minutos de Português: um tempo letivo à terça-feira de manhã, um tempo letivo à quarta-feira ao final da manhã e dois tempos letivos à sexta-feira de tarde. O horário da aula de sexta-feira afetava o desempenho dos alunos, pois, por ser a última aula do dia e da semana,

[9] Os domínios referidos no presente relatório estão de acordo com o documento das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Português do 10.º ano, consultado em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf.

a turma apresentava um maior cansaço, que se manifestava numa maior agitação, com menor capacidade de concentração e dedicação à realização das tarefas propostas.

Por serem um grupo muito emotivo, os dias em que tinham momentos de avaliação a outras disciplinas ou problemas fora da sala de aula de Português eram dias em que se apresentavam mais inquietos, ansiosos, conversadores e menos tolerantes ou focados. Evidenciavam uma clara preferência por momentos de trabalho de grupo, em que reorganizavam os lugares na sala e podiam conversar livremente com os colegas. Algumas das suas atividades preferidas envolviam o trabalho de exploração de sentidos dos textos, imagens ou músicas e envolveram-se sempre com entusiasmo nas atividades em que foi exigida alguma criatividade e articulação com conteúdos culturais ou sociais. Gostavam de conhecer informações relacionadas com a Mitologia ou a História, manifestando sempre grande atenção em relação a esses conteúdos.

Expressaram quase sempre com intensidade as suas opiniões e ideias e recebiam entusiasticamente atividades menos expositivas, que os envolvessem ativamente. Contudo, por vezes, não chegavam a um consenso e as suas opiniões geravam polémicas e algumas divergências. Ainda assim, não deixavam de se manifestar.

1.2.3. Diagnose

O primeiro momento de avaliação formal da turma do 10.º3 foi a realização de um teste de diagnóstico, completado pelos alunos na terceira aula de Português no 1.º Período letivo do ano de 2023/2024. O teste era composto por duas partes, uma primeira parte de Leitura e Gramática e a segunda parte de Escrita. A tarefa de escrita envolvia a produção de um texto de opinião/comentário, de 80 a 120 palavras, a propósito de uma imagem, um cartoon sobre os efeitos nefastos da poluição no planeta Terra. Os alunos realizaram o teste em menos de 50 minutos. Os resultados foram apresentados em níveis de 1 a 5 (sendo 1 o nível mais baixo e 5 o nível mais alto). Assim, nos domínios de Leitura e Gramática a média dos resultados atingidos foi de 3,65 (4 valores), enquanto que a média dos resultados no domínio de Escrita foi de 3,43 (3 valores).

Este momento de avaliação diagnóstica forneceu ainda elementos que permitiram auferir os níveis de desenvolvimento lexical dos alunos (que era ele próprio escasso), bem com as maiores dificuldades nos parâmetros da escrita, que se centraram nos domínios da correção linguística (erros de ortografia, morfologia, sintaxe e impropriedades lexicais), bem como em falhas na organização e coesão textuais[10]. No que concernia ao género ou formato textual, os mesmos foram, globalmente, respeitados, bem como o tratamento do tema, embora por vezes as ideias fossem algo repetitivas, o que se revelou bastante significativo num texto da dimensão solicitada (ou seja, um texto com poucas palavras). Tornou-se assim evidente à partida o domínio que se apresentaria mais desafiante para o percurso de aprendizagem dos alunos na disciplina do Português – a Escrita – e que seria assim o objeto central de tratamento pelo projeto de investigação-ação levado a cabo.

1.3. Definição da área de investigação e dos objetivos do projeto

A problemática central de investigação articula a reflexão com a prática pedagógica. Nesse sentido, os objetivos delineados para todo o projeto partiram de uma primeira fase de observação das aulas (ação que foi realizada informalmente, sem envolver planeamento, com recurso a registo das observações no diário do investigador[11]), análise de dados obtidos através do acompanhamento na correção do teste de diagnóstico, fichas e trabalhos realizados pelos alunos, conversas tidas com a Professora Orientadora de Estágio (e Professora Titular da turma) nas reuniões de orientação de estágio e ainda participação em reuniões de Conselho de turma, bem como informações advindas do contato letivo direto com os alunos na aula zero desta

[10] Para a determinação e análise da tipologia de erros foram utilizados neste momento os critérios de correção definidos pelo IAVE para os exames nacionais de Português do Ensino Secundário, como podem ser consultados em https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/06/EX-Port639-F1-2023-CC-VD_net.pdf.

[11] Seguindo para o efeito a leitura de COUTINHO et al. (2009), "Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas", in *Revista Psicologia, Educação e Cultura.* Pp. 355 a 379. Publicado por Instituto Superior Politécnico Gaya. Centro de Investigação e Desenvolvimento e consultado em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF.

Iniciação à Prática Profissional e, por fim, entrevistas informais realizadas no mesmo contexto.

Destarte a recolha de dados e identificação de dificuldades dos alunos foram essenciais para determinar o principal domínio de intervenção, a Escrita, mas também para acentuar a sua inevitável ligação a outros domínios da disciplina, que se eles próprios motivam os alunos para a aprendizagem, como era o caso da Oralidade e da Gramática, permitem também uma reflexão mais profunda e consciente acerca da importância da aula de Português língua materna como uma aula de língua, assim justificando a perfeita articulação de domínios e conteúdos e a planificação da aula e das atividades letivas como um momento de funcionamento da língua, no qual a criatividade na resolução de problemas e a motivação para a aprendizagem surgem como elementos vitais. Recorde-se a este propósito a afirmação de Isabel Margarida Duarte[12]:

> *A inseparabilidade das reflexões linguística e literária parece ser um facto teórico com o qual o ensino da Língua Materna tem vindo a lucrar, pois se tem por objecto o estudo da língua deve tomar em consideração a língua falada e escrita, em diferentes registos e usos e em vários estados diacrónicos.*

A escolha do tema de investigação foi, face ao exposto, consequência de evidências recolhidas, mas não completamente inesperado, uma vez que foi também motivada por um interesse pessoal na reflexão da viabilidade na prática pedagógica da aplicação da teoria estudada ao longo do primeiro ano de mestrado, advogando a interligação de domínios, a motivação do aprendente e a aplicação de estratégias e metodologias que visassem desenvolver nos alunos as competências previstas no documento orientador do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*,

[12] DUARTE, Isabel Margarida (2008) – "Ensino do Português: no cruzamento da literatura e da linguística." *FLUP – Livro de Atas de Conferência Nacional*, página 14, consultado em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/75466.

doravante designado por PASEO, nomeadamente aquelas competências que dizem respeito ao pensamento crítico e pensamento criativo[13].

Foi de forma orgânica que logo foram surgindo os objetivos do projeto. Primeiramente desenvolver nos alunos a motivação para os momentos de escrita, facilitando o processo de textualização através da ligação desses momentos com os outros momentos da aula, nomeadamente com o estudo dos textos literários e o trabalho oficinal de gramática. Seguidamente, promover situações letivas de desafio do pensamento criativo dos aprendentes, levando-os a "aprender a aprender" através de atividades em que os discentes assumem a centralidade da aula, através da realização de trabalhos de grupo ou apresentação dos trabalhos realizados pelos próprios à turma. E ainda, através da realização de exercícios práticos de escrita, perspetivar a escrita como uma atividade que exige rigor, prática, método, mas também prazer. Todos alimentaram a ideia de que estas atividades no seu conjunto servirão para aumentar o capital lexical dos alunos e assim contribuir para o enriquecimento dos seus discursos, orais e escritos, representando uma mais-valia na sua formação escolar, mas também pessoal. Por fim, mas não menos importante, convidá-los à fruição estética, apreciando os momentos de leitura, análise de textos e escrita como momentos de desenvolvimento das competências de funcionamento de língua, mas também de competências transversais na sua formação individual.

Correndo o risco de parecerem por demais ambiciosos, estes objetivos foram delineados com base na mais perfeita consciência de que o sucesso da implementação destas metodologias ou estratégias só poderia ser avaliado no final do ciclo do Ensino Secundário. Por tal, nunca foi objetivo fechado avaliar o sucesso (ou insucesso) das experiências realizadas, mas sim delas colher dados para se proceder a uma reflexão académica fundamentada e embasada teórica e pedagogicamente pelas leituras realizadas até à data. Ainda assim, tais experiências foram sempre realizadas tendo por base o melhor interesse dos alunos, o cumprimento das metas curriculares e objetivos

[13] In *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, página 24, consultado em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

definidos nas *Aprendizagens Essenciais*[14] e Planificações Anuais, esperando desta forma potenciar a sua aprendizagem e destigmatizar os preconceitos dos mesmos em relação à escrita.

De todo este processo brotaram as duas questões centrais do relatório: pode a articulação de domínios na aula de Português favorecer a motivação para a competência escrita dos alunos? E de que modo podem as atividades de escrita promover o desenvolvimento da competência criativa dos alunos?

Parti então para o estudo que permitiria melhor enquadrar as questões formuladas com mais dúvidas do que certezas: é possível melhorar as competências de escrita dos alunos em 10 meses? Como se faz? Como conseguirei acompanhar e registar estes progressos ou eventuais retrocessos? Qual o benefício que estas competências representam para os alunos? Como o perspectivam eles? Haverá tempo de aula suficiente para a articulação de domínios? Será esta articulação viável e exequível em tempos letivos de 50 minutos? E a criatividade? Será possível desenvolvê-la? Como poderei avaliá-la? Poderá a gramática servir de elemento de ligação entre a escrita e a criatividade? Receio não ter conseguido responder até à data a muitas destas questões, contudo, foram elas o combustível de toda a viagem que se seguiu e que me conduziram à conclusão do presente projeto de investigação-ação, que eu considerarei sempre um trabalho em curso ao longo da minha futura atividade docente. Sendo a escola um "terreno propício para gerar incertezas, anseios, problemas e conflitos", ela é também e indubitavelmente "um espaço de intensa vida", palco da ação humana, "um ambiente pleno de diálogos e de sonhos, onde a vontade de mudar, pulsa a cada momento."[15]. Foi com esta ideia em mente que parti para a investigação que ora se apresenta.

---

[14] De acordo com o documento que regula as *Aprendizagens Essenciais* (2018) para a disciplina de Português Língua Materna no 10.º ano de escolaridade do Ensino Secundário. Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf.

[15] Confrontar com COUTINHO et al. (2009), "Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas", in *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, p. 356.

2. Fundamentação teórica

À luz da Didáctica de Línguas, disciplina altamente contextualizada e, simultaneamente, prática profissional, sujeita a metamorfoses, mutações históricas e culturais e "porosidade ideológica"[16] conduzi o presente estudo, nunca olvidando os desafios que se lhe colocam na atualidade: a globalização, o renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais, o desafio das novas tecnologias, novos públicos, a centralidade do aluno, a interdidaticidade e ainda o desafio cada vez maior da aproximação entre o mundo académico e o mundo profissional na constituição do saber (cf. Bizarro, 2008), factos que conduzem a uma maior preocupação por parte da comunidade académica, e que se traduz no número massivo de publicações sobre o assunto que têm surgido nas primeiras décadas do século XXI e paralelamente a um maior interesse por parte da sociedade em torno de questões de educação (cf. Rodrigues, 2016). E é precisamente no debate público e no mediatismo que este assume que se discutem questões como reformas curriculares, abordagens pedagógicas, instrumentos de avaliação e mesmo a formação dos professores, ao mesmo tempo que a Didática das Línguas abandona a sua concepção "aplicacionista e normativa" e se desenvolve numa perspectiva "intervencionista":

> *uma disciplina teórico-prática, integradora de saberes pluri-disciplinares, interpretativa (porque espaço de descrição/explicação do ensino/aprendizagem), exploratória (porque espaço de reconstrução do saber pedagógico) e que deve promover um ensino analítico e reflexivo (enquanto espaço de teorização pessoal sobre o ensino/aprendizagem, mais do que de ensinamento de quais as normas de um bom ensino)* (Andrade et al., 1994)[17]

[16] Referência ao termo utilizado por Puren, C. e referido no artigo de Rosa Bizarro de 2008, presente nas referências bibliográficas, publicado e consultado a 13.06.2024 em https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/619/1a28d6213c6ee2815eacf132b18ff5ba206cb59d/pdf/PUREN_Modeles_ideologiques_DLC.pdf.

[17] *Apud* Alarcão, Isabel (2010). "A constituição da área disciplinar de didáctica das línguas em Portugal". In Vol. 1: *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*. P. 66, consultado em https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/4007/3753.

Urge por isso mesmo, em sintonia com esta concepção "intervencionista", pensar em Didática do Ensino do Português Língua Materna o que dela emana e que permite pôr em marcha novos documentos curriculares, espelhando concepções e refletindo as principais conclusões a que se chega, estruturando e consolidando o trabalho realizado em torno do ensino do Português Língua Materna ao longo da escolaridade obrigatória. E se é verdade que já ninguém contesta a importância que a disciplina tem no currículo e na formação das crianças e jovens em idade escolar[18], não é menos realista pensar que muitos questionam ainda os moldes em que o trabalho realizado em torno do ensino do Português é executado.

A intensa atividade legislativa de mudanças no currículo escolar nacional dá conta disso mesmo, com a intervenção pedagógica dos professores a ser balizada por estas constantes intervenções e ajustes oficiais, que culminaram na emanação do *PASEO* homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirmando-se como "referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem"[19]. Visando promover o desenvolvimento das competências inscritas no *PASEO*, as *Aprendizagens Essenciais*, documento de orientação curricular construído a partir dos documentos curriculares existentes (Lei de Bases do Sistema Educativo e os Programas de Ensino vigentes até à data), servem como base de referência para as aprendizagens dos alunos expressando aquilo que os alunos devem saber, os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento e o saber fazer a ele associado, numa dada disciplina, num dado ano (a célebre tríade: conhecimento,

[18] Ler a propósito *Literatura e ensino do português* de José Augusto Cardoso Bernardes e Rui Manuel Afonso Mateus, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013: "Mais do que qualquer outra disciplina, o ensino da Língua Materna tem repercussões em todo o currículo e interfere na globalidade dos objetivos educacionais.", p. 13.

[19] Consultado em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

capacidades e atitudes). Tudo isto funciona numa lógica de horizontalidade, articulando os diferentes conhecimentos adquiridos em diferentes disciplinas, mas também de verticalidade em relação à progressão dos alunos ao longo da frequência dos diferentes ciclos de ensino da escolaridade obrigatória, plenamente justificadas pela transversalidade e importância que assumem as situações e os atos comunicativos ao longo do processo de escolarização.

Não menos importantes ou significativas foram as lógicas que emanaram do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, Despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho, e ainda o Decreto Lei nº 54/2018, 6 junho, que estabeleceu o regime jurídico da Educação Inclusiva. Esta preocupação dos últimos anos em reformar a forma de ensinar atualizando-a em virtude dos conhecimentos de que dispomos atualmente não deixa de gerar alguma instabilidade, agitação, alarme social e preocupação numa escola que nem sempre consegue acompanhar na prática o ritmo da teoria.

Se pensarmos nas adaptações que a prática pedagógica dos professores sofreu nos últimos vinte anos, não podemos ignorar o ritmo surpreendente com que todo o processo se desenrolou e o impacto que isso teve na formação dos alunos (já para não falar da era COVID e dos seus efeitos pandémicos no ensino com um "long-term" COVID de sintomatologia prolongada que teima em não abandonar as salas de aula das nossas escolas[20]). Daí que seja importante que o currículo de Português encontre nos próximos anos a estabilidade que lhe permita consolidar na ação educativa integral o que para ela se projetou em relação ao desenvolvimento de competências específicas da língua materna. A esse propósito convém recordar as perspectivas de diferentes especialistas nesta matéria como Fernanda Irene Fonseca, Isabel Margarida Duarte e Olívia Figueiredo, por exemplo, que há muito vêm refletindo em torno da especificidade da

[20] Ler a propósito as conclusões do relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que divulga os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Na edição de 2023 foram divulgados os dados da avaliação mais recente, realizada em 2022, consultada em: https://www.oecd.org/pisa/data/2022database/ a partir de notícia divulgada em página do Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão – PESSOAS 2030, através do link https://pessoas2030.gov.pt/2023/12/07/relatorio-pisa-2023-revela-quebras-no-desempenho-dos-alunos/

disciplina de Português Língua Materna no conjunto curricular do sistema educativo e ainda os valiosos contibutos de Sónia Valente Rodrigues no âmbito deste cogitar académico sobre o currículo e o conhecimento:

> *Se quisermos contribuir para o ensino do Português como unidade fortemente estruturadora do indivíduo, da sua ação enquanto cidadão e leitor, conhecedor da herança cultural e literária da língua materna, não podemos menosprezar nenhuma das dimensões consideradas fulcrais na definição da sua especificidade nem ignorar a reflexão relevante que tem sido produzida neste domínio nas últimas décadas.* (Rodrigues, 2016)

2.1. A importância da articulação de conteúdos na aula de Português Língua Materna

Parece pois fazer sentido que se pense o Português, enquanto disciplina curricular como um todo organizado em que "língua" e "literatura" se ligam harmoniosamente, numa simbiose natural e espontânea, numa relação de proximidade tal que se assemelhe a uma fusão. Partilho, por isso mesmo, da convicção de Fernanda Irene Fonseca, quando afirma:

> *"Língua" e "literatura" são termos que se associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso. Nomeadamente quando se fala de ensino. (…) Não se trata de ensinar língua mais literatura ou de ensinar língua e depois literatura, mas de ter consciência de que faz parte da competência do falante e está nela fundamente enraizada desde as fases mais precoces da aprendizagem linguística a capacidade de explorar as amplas virtualidades cognitivas e lúdico-catárticas de uma relação autotélica com a língua.*[21]

[21] Fonseca, Fernanda Irene (2000). "Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura". In *Livro de Atas de Conferência Nacional*. Coimbra. Almedina. Consultado em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19944/2/irenefonsecainsaperabilidade000083607.pdf.

Não deixa de ser intrigante pensar na elevação "a objeto de veneração" (cf. Fonseca, 2000) do texto literário no ensino tradicional do Português, se pensarmos que antes de dominar corretamente a gramática, as crianças já fruem do texto literário através da leitura dos contos e narrativas infantis, que lhes viverão na memória por muitos e longos anos, até depois de, alegadamente, deixarem de gostar de literatura porque se recusam a ler. Até porque, e como nos recorda Daniel Pennac, "O verbo ler não suporta o imperativo."[22], a não ser que, como no passado, esse imperativo representasse um ato subversivo[23]. Aí teria, indubitavelmente, o efeito oposto. Assim, a utilização abusiva, sacralizada e exaustiva da literatura terá obrigatoriamente de dar lugar a uma relação dinâmica com todo o percurso de aprendizagem do Português enquanto língua viva, em funcionamento, nunca relegando este ou aquele domínio para segundo plano, mas estando plenamente conscientes (professores e alunos) que o trabalho de língua se faz sempre em articulação com o texto, seja este ponto de partida ou de chegada. Se aquilo que o Professor deseja é aprimorar a competência linguística dos seus alunos, a leitura dos textos literários é para esse efeito um enorme contributo[24]. Logo, os alunos não devem temer a aproximação ao texto, nem sequer vê-lo como algo digno de uma veneração que lhes seja imposta pelo professor. Cabe ao docente o papel de mediar estas aproximações ao texto literário, proporcionando-lhes assim estratégias cognitivas, mas também metacognitivas que os levem a pensar no saber e ainda no saber o que saber.

Aliás, a intervenção do professor é determinante no desenvolvimento do desempenho linguístico dos seus alunos, uma vez que é ele o decisor, que, informado, consciente e à luz das teorias científicas, elabora um plano, cheio de decisões

---

[22] Pennac, Daniel, (1993). *Como um romance*. Lisboa. Edições Asa.

[23] Refiro-me a momentos em que a censura política ou ideológica imperava sobre a leitura de determinados textos ou contextos em que, socialmente, a leitura pudesse ser considerada um mau remédio para "espíritos fracos" ou uma má influência para mentes em formação, momentos esses em que os jovens se escondiam para ler avidamente, principalmente os livros proibidos, subvertendo as regras.

[24] Ler a propósito Mendes, Margarida Vieira (1997). "Pedagogia da Literatura". In *Românica. História da Literatura*. Revista de Literatura do Departamento de Literaturas Românicas. Faculdade de Letras de Lisboa. Edições Cosmos

importantíssimas com conteúdos didatizados, que iluminarão o caminho a percorrer. Como refere Olívia Figueiredo, em "Do ensino da lingua à língua no ensino" (2011):

> *Intervir no desempenho linguístico dos alunos requer da parte do professor conhecimentos bem fundamentados e atualizados de teorias científicas de como se descreve a língua e de modelos pedagógicos de como se concebe a sua aquisição e desenvolvimento. Perante a diversidade grupal da escola e social dos alunos e perante a heterogeneidade de problemas psicossociais que essa diversidade gera, com grande repercussão no desenvolvimento linguístico, uma atualização teórico-prática do professor é sempre fundamental em mudanças profundas como é o caso das sociedades contemporâneas.*

De facto, a transposição didática é determinante no sucesso desta articulação de conteúdos e domínios, que em muitos casos determinará as abordagens e propostas disciplinares em contexto letivo, mas também os objetos e objetivos de ensino.

Assim, "as linhas mestras da didática da língua" devem atender "a todas as dimensões da competência comunicativa (gramatical, textual, pragmática, sociolinguística)", mas também "ao uso de materiais fidedignos da diversidade linguística e sociocultural", à "formulação e negociação de objetivos de aprendizagem em função das necessidades e do perfil psicológico, social e cultural dos alunos", à "atuação pedagógica flexível e adaptativa às circunstâncias", à "centragem na figura do aluno" e ainda à "insistência na motivação para a aprendizagem cooperativa, interativa, intercultural e autónoma."[25]

Em linha com este pensamento, numa verdade quase lapalissiana, a aula de Português não deve incidir apenas *na* comunicação, mas também *sobre* ela, não deve incidir apenas *na* fala, mas também *sobre* ela, não deve incidir apenas *no* fonema ou *no* grafema, mas também *sobre* eles, não deve incidir apenas *na* palavra, mas também *sobre* ela, não deve incidir apenas *na* frase, mas também *sobre* ela, não deve incidir

[25] Figueiredo, Olívia Maria Ferreira Gonçalves (2011). "Do ensino da língua à língua no ensino". In *Lingvarvm Arena,* Vol. 2. FLUP. Porto. Pp. 121 a 137. Consultado em https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9837.pdf.

apenas *no* texto, mas também *sobre* ele e, acima de tudo, deve fazer coincidir todos estes conteúdos, num cruzamento intrincado de competências sólidas que permitirá contribuir para a formação de cidadãos que apreciem e valorizem o texto (oral e escrito) e os saibam produzir com qualidade. Na senda de Isabel Margarida Duarte, acredito que:

> *A questão central que se coloca ao Ensino da Língua Portuguesa, em Portugal, é a da educação linguística básica que passe pelo domínio do português padrão e pela aquisição de competências sólidas de produção (escrever e falar) e de recepção da língua (ouvir e ler), bem como pela aquisição de conhecimentos de âmbito gramatical e até enciclopédico, por parte de todas as crianças e adolescentes portugueses. Mas dotá-los dessas necessárias competências só ganha sentido político se os cidadãos aprenderem simultaneamente a gostar da língua e dos textos que com ela se produzem, sobretudo dos melhores textos. A língua constitui-nos como sujeitos individuais mas também enquanto sujeitos coletivos.*[26]

A matéria de ensino da disciplina de Português "constitui um instrumento transversal da aprendizagem dos outros saberes e um veículo insubstituível da afirmação social do aluno, da representação do seu pensamento, da expressão da sua criatividade e da realização da maioria dos seus atos de comunicação"[27]. Importa assim que ao longo do seu processo de aprendizagem, o aluno desenvolva competências linguísticas que lhe permitam falar, ler e escrever com correção linguística e sintática, mas também com a consciência do profundo impacto que o desenvolvimento de semelhantes capacidades pode ter ao longo de toda a sua vida[28].

---

[26] Duarte, Isabel Margarida (2008). "Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários". In Língua Portuguesa Educação e Mudança. FLUP. Porto. Consultado em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/22949/2/73233.pdf.

[27] Bernardes, J. A. C. B. e Mateus, R. M. A. (2013). *Literatura e ensino do português.* Fundação Francisco Manuel dos Santos. P. 33. Consultado em https://www.ffms.pt/sites/default/files/2022-07/literatura-e-ensino-do-portugues.pdf.

[28] Leia-se a propósito o artigo de 2005 de Sérgio Niza intitulado "A escola e o poder discriminatório da escrita", pp. 470 a 493. In Niza, Sérgio (2012). *Sérgio Niza. Escritos Sobre Educação*, Movimento da Escola Moderna e Edições Tinta-da-china. Coordenação de António Nóvoa, Francisco Marcelino e Jorge Ramos do Ó.

2.1.1. A Pedagogia da Escrita

E se qualquer criança aprende a falar fora da escola, a escrita é "da responsabilidade exclusiva da escola, desde a alfabetização primária", logo "nenhum professor de Português se deveria alhear do que só a ele compete." (cf. Santos, 1992[29]). Importa pois, perante semelhante cenário, pensar qual a escrita que se ensina atualmente nas aulas de Português do Ensino Secundário, como se ensina, quando e como se pratica, porque a escrita, enquanto saber-fazer, é uma atividade complexa cognitiva e metacognitiva, cuja "genética" pode explicar a dificuldade do seu ensino, exigindo atividades operatórias e cognitivas de "alto nível" de todos os envolvidos no processo (cf. Figueiredo, 1992)[30].

Cumpre ainda recordar que a aprendizagem da escrita não está nunca concluída. Ela é desenvolvida ao longo da escolarização, mas inicia-se a cada novo texto, a cada nova tarefa proposta, que se prolongará ao longo da vida do "agora" aluno. A leitura do documento *Escrita: guião de implementação do programa de português do ensino básico* de Ivone Niza, Joaquim Segura, Irene Mota (2011)[31] dá conta disso mesmo, da exigência, complexidade e simultaneamente da urgência do cumprimento dessa tarefa por parte dos professores:

> *A consciencialização dos obstáculos e desafios que a escrita põe a todos os que escrevem pode ajudar os professores a transformarem-se em interlocutores e mediadores dos alunos. Na verdade, as dificuldades que os alunos experimentam, em fases de iniciação à produção escrita e ao longo do currículo, são da mesma natureza das dificuldades que um adulto experimenta quando escreve (Elbow & Belanoff, 1995).*

[29] In FONSECA, Fernanda Irene (1994). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora. Pp. 21 a 44

[30] In FONSECA, Fernanda Irene (1994). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora. Pp. 155 a 173

[31] Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/escritaoriginal.pdf.

Talvez seja por isso mesmo importante recordar que a escrita não é um processo inato, mas uma técnica, que, como qualquer outra, exige treino, ou seja, passar da "teoria à prática"[32].

A preocupação apontada em 1992 por Fernanda Irene Fonseca de que "os alunos não aprendem a escrever"[33] sente-se hoje nas escolas, pois os alunos não *sabem* escrever. E eu diria mais, estes não gostam de escrever e não entendem o benefício que semelhante atividade lhes poderia aportar. Por seu turno, os tempos letivos, cada vez mais curtos, também não permitem grandes extravagâncias por parte dos docentes, que se vêem a mãos com uma tarefa complexa, para a qual necessitam de tempo, de que muitas vezes não dispõem. Muitas vezes a tarefa de escrita é trabalho enviado para casa, que faz acrescer à desmotivação, desinteresse e resistência dos alunos à proposta para realização da mesma. Ainda assim, e partilhando da mesma crença que a referida autora, acredito que "a pedagogia da escrita, assumida como tarefa fundamental, é inseparável de outras atividades habituais da aula de língua materna (…) podendo até constituir-se em *centro aglutinador* delas"[34].

E se é verdade que se lê pouco no nosso país[35], também o é que cada vez se escreve com menor rigor. O necessário imediatismo das mensagens deixa passar impunes todas e quaisquer "prevaricações" cometidas em prol da rapidez, bem como as ferramentas de inteligência artificial, capazes de produzir muito texto em pouco tempo, de forma gratuita e pouco exigente em termos de esforço intelectual e humano. São estes apenas alguns dos desafios com que nos deparamos atualmente na abordagem à escrita em sala de aula.

---

[32] Alusão ao texto de Olívia Figueiredo, 1992, "Escrever: da teoria à prática", publicado no livro *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora. 1994.

[33] Fonseca, F. I. (1992). "A urgência de uma pedagogia da escrita". *Máthesis*, (1), p. 223. Consultado em https://doi.org/10.34632/mathesis.1992.3691.

[34] *Ibidem*, p. 242, expressão em itálico no original.

[35] Leia-se a propósito, as conclusões do inquérito às práticas culturais realizado em 2020 pelo Instituto de Ciências Sociais, a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL), que atesta que 61% dos portugueses não lê livros: "Em matéria de práticas de leitura, o inquérito permitiu apurar que só 39% dos portugueses leram livros impressos no último ano.", p. 24. Consultado em https://www.ics.ulisboa.pt/sites/ics.ulisboa.pt/files/2022/inquerito_praticas_culturais_2020.pdf.

Independentemente de tudo isso, a competência escrita continua a ser vista como fator de valorização na literacia dos alunos de modo transversal, competência essa que se alia à leitura e à gramática, *sine qua non*.

> *A defesa da necessidade de desenvolver "competências de leitura e escrita […] continuamente e especializadamente em todas as áreas de conteúdo" (GARBE; GROSS; HOLLE; WEINHOLD, 2009, p. 5) resulta da assunção de que, por um lado, ler e escrever são tarefas particularmente complexas, que têm de ser ensinadas e promovidas sistemática e intencionalmente em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas e, por outro lado, que o desempenho académico não é apenas uma questão de conhecimento de conteúdo, mas também e muito, de saber compreender e produzir os textos em que se transmite tal conteúdo.*[36]

2.1.2. O Funcionamento da Língua[37]

Ora, não há transmissão de conteúdo se este for comprometido pela aplicação incorreta da regra, o manifesto conhecimento explícito da língua[38], pré-condição de sucesso na aprendizagem do Português Língua Materna. É deste pois que depende invariavelmente o desenvolvimento da consciência linguística do indivíduo falante da língua, simultaneamente agente e objeto de ensino-aprendizagem.

"A investigação em Linguística Educacional nas últimas décadas tem confirmado que são relevantes a reflexão linguística e a reflexão gramatical em sala de aula da língua

---

[36] Dionísio, et al. (2011). "A leitura e a escrita no currículo: a presença ausente". In *Atos de pesquisa em educação*, v. 6, n. 1, p. 94-114, jan./abr. Consultado em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12343/4/Dion%C3%ADsio_Pereira_Viseu.pdf.

[37] Não ignorando as diferentes conceções em torno do ensino da gramática, (ler a propósito a proposta de Costa et al. (2011). *Conhecimento explícito da língua*. Ministério da Educação Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Pp. 7 a 13 Consultado em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf) adota-se o termo na mesma dimensão que a adotada no artigo de Silvano, Maria da Purificação e Rodrigues, Sónia Valente, 2010, em *A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática*. FLUP. Porto. Consultado em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/136567/2/502000.pdf.

[38] Como definido por Inês Duarte (2008). Em *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf.

materna."[39]. Primeiramente porque torna explícito o que antes era implícito, seguidamente porque acresce ao conhecimento das variedades linguísticas e finalmente porque ajuda a distinguir o oral do escrito e contribuir para a sua melhoria (Duarte, 2000[40]). Assim, mais do que apelar a questões de identificação e metalinguagem, para ser proveitosa, esta reflexão em gramática deve ser feita em coordenação com as tarefas de leitura, escrita e oralidade.

A abordagem didática do funcionamento da língua a partir dos textos/discursos pressupõe uma articulação coesa com os outros domínios (cf. Silvano e Rodrigues, 2010). Neste contexto, parece viável a abordagem do Laboratório ou Oficina Gramatical[41] , "um espaço na aula de Português em que os alunos têm não só oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, mas também de desenvolver as suas capacidades investigativas."[42]

Parece, portanto, sugestiva a proposta de abordagem de conteúdos gramaticais nos Ensinos Básico e Secundário apresentada por Silvano e Rodrigues (2010), uma vez que

> *Nela estão consideradas as potencialidades de uma combinação de dois dos mais produtivos tipos de abordagem do ensino da gramática: a Pedagogia da Recepção/Produção de Textos/Discursos e o Laboratório/Oficina Gramatical. Esta combinação permite um dispositivo de ensino e aprendizagem facilitador da necessária transferência e mobilização de conhecimentos entre diferentes áreas por parte dos alunos, evitando uma compartimentação de saberes e de procedimentos[43].*

---

[39] Brito, Ana Maria; Morgado, Celda; Oliveira, Maria do Carmo. (2019) "A reflexão gramatical na aula de língua materna: porquê? quando? como?". In *A linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Pp. 47 a 60. Consultado em https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga4.

[40] Consultado em https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10703.

[41] Metodologia proposta pela primeira vez por Inês Duarte em 1992.

[42] Silvano, Maria da Purificação e Rodrigues, Sónia Valente, 2010, em *A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática*. FLUP. Porto. P. 279. Consultado em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/136567/2/502000.pdf.

[43] *Ibidem*, p. 285.

Tal proposta permite desenvolver ainda outras competências, nomeadamente as competências de pensamento científico e criativo.

2.1.3. A criatividade e a motivação

Longe de aqui tentar definir criatividade, tomemos antes em consideração aquilo que se define a propósito do pensamento criativo no PASEO, ou seja, a capacidade de "gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários" e ainda a capacidade dos alunos de "pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensar criticamente; prever e avaliar o impacto das suas decisões e desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem"[44]. Parece encaixar-se aqui perfeitamente a noção de criatividade linguística proposta por Chomsky:

> *[…] in its normal use, human language is free from stimulus control and does not serve a merely communicative function but is rather an instrument for the free expression of thought and for appropriate response to new situations* (Chomsky, 1966)[45]

[44] PASEO, p. 24

[45] *Apud* Silva, Cláudia Alexandra (2006). *A criatividade na escrita dos alunos de língua materna: uma proposta de teorização e de abordagem pedagógica*. FLUP. Porto. Consultado em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14660/2/tesemestcriatividadenaescrita000075086.pdf.

A superação da função meramente comunicativa da linguagem humana, através da sua instrumentalização para a expressão do pensamento e resposta a novas situações permitirá ao aluno que a use na medida das suas capacidades, adaptando-se à exigência das solicitações que lhe forem sendo feitas através da prática pedagógica em contexto de sala de aula, ora contra ("rule-changing creativity"), ora a favor da regra ("rule-governed creativity").

Para Sternberg, criatividade é "[a] decision to buy low and sell high in the world of ideas"[46]. E se a criatividade é uma decisão, então o indivíduo pode decidir investir nela ou não. De acordo com este mesmo teórico, o indivíduo não nasce criativo, mas decide sê-lo. Ainda assim, existem limitações que se lhe podem impor, sejam estas interna ou externamente impostas. A escola assume, por isso, neste contexto, um local privilegiado de fomento da criatividade do indivíduo: "It is thus crucially important, especially in schools, to provide an environment that allows creativity to flourish—not just in word, but also in deed."[47].

Todavia, não existirá criatividade, nem aprendizagem, sem motivação. No seu artigo "The Nature of creativity" (2006), Sternberg assume que:

> *[…] people rarely do truly creative work in an area unless they really love what they are doing and focus on the work rather than the potential rewards. Motivation is not something inherent in a person: One decides to be motivated by one thing or another. Often, people who need to work in a certain area that does not particularly interest them will decide that, given the need to work in that area, they had better find a way to make it interest them. They will then look for some angle on the work they need to do that makes this work appeal to rather than bore them.*[48]

Esta é uma perspetiva que devemos considerar adotar nas salas de aula, perante a resistência dos nossos alunos face a algumas das propostas pedagógicas: a procura por

[46] Consultado em https://www.robertjsternberg.com/investment-theory-of-creativity.
[47] Mesma fonte.
[48] Robert J. Sternberg (2006) "The Nature of Creativity". In *Creativity Research Journal*, Vol 18. Nº.1. P. 89. Consultado em http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10.

ângulos mais apelativos, nas tarefas mais "aborrecidas", explorando as suas preferências e usando-as a favor das aprendizagens a realizar.

2.2. Apresentação do Plano de Intervenção

Trabalhar motivações extrínseca, intrínseca e combinadas[49] dos alunos, de acordo com os seus estilos cognitivos, será sempre o ideal da ação educativa, qualquer que seja o contexto. Assim, o Plano de Intervenção idealizado, alinhado com esse objetivo, visava potenciá-las, permitindo assim que o trabalho realizado com os alunos da turma intervencionada, se pudesse, em última análise, cumprir nos outros objetivos definidos: potenciar o desenvolvimento do pensamento criativo dos discentes e das suas competências de escrita, articulando domínios e promovendo um ambiente favorável à aprendizagem[50] dos conteúdos a lecionar no contexto de uma aula de Português Língua Materna de 10.º ano do Ensino Secundário.

Importa neste momento recordar que conteúdos são esses. Assim, e com base nas AEs:

> *Em concreto, no 10.º ano de escolaridade, a aula de Português estará orientada para o desenvolvimento da:*
>
> *- competência da oralidade (compreensão e expressão) com base em textos/discursos de géneros adequados a propósitos comunicativos como informar com base numa perspetiva crítica em relação ao mundo atual, explicar e argumentar em situações de debate e de confronto de perspetivas;*
>
> *- competência da leitura centrada predominantemente em textos próprios do relato (relato de viagem), da transmissão de conhecimento (exposição) e da crítica (apreciação crítica e cartoon).*

---

[49] Ler a propósito *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being* de Richard M. Ryan e Edward L. Deci, University of Rochester, 2000, consultado em https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf.

[50] Recordar os ensinamentos de Arends, Richard, (2012), Parte 2, Capítulo 4, "Learning Communities and Student Motivation" em *Learning to teach* a propósito desta temática: "Developing a positive classroom environment will lead to enhanced motivation and heightened achievement. This requires attending to the social and emotional needs of students as well as their academic needs. Also, it requires helping students grow as a group.", p. 189. Consultado em https://hasanahummi.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/connect-learn-succeed-richard-arends-learning-to-teach-mcgraw-hill-2012.pdf.

- educação literária não só para conhecimento, leitura e apreciação estética de obras portuguesas que constituíram um marco do pensamento e da literatura portugueses entre os séculos XII e XVI, mas também para desenvolvimento de hábitos de leitura;

- competência da escrita que inclua obrigatoriamente saber escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas;

- competência gramatical por meio de um conhecimento explícito sistematizado sobre aspetos essenciais dos diversos planos (fonológico, morfológico, das classes de palavras, sintático, semântico e textual-discursivo) da língua.

O plano de intervenção deste projeto consistiu assim na exploração do texto literário condicionado ao momento da planificação das aulas e dos tópicos que deveriam ser objeto de lecionação e avaliação de acordo com cada uma das sequências didáticas.

A partir do trabalho de exploração realizado com o texto, refletir-se-ia sobre um tópico gramatical, devidamente contextualizado, utilizando a propósito a metodologia de laboratório gramatical, que, por sua vez, conduziria a um momento de produção escrita, no qual se esperava que os alunos mostrassem conhecimentos adquiridos a respeito do trabalho com o texto literário e do trabalho de funcionamento de língua. Estes textos produzidos pelos alunos, respeitavam as tipologias textuais estudadas em cada unidade didática na qual que se inseriam as regências de aplicação das ações de intervenção do projeto (a saber: texto de síntese, texto expositivo e texto de apreciação crítica).

Os momentos de oralidade (compreensão e expressão) foram sempre momentos muito profícuos com a turma em questão, uma vez que os alunos desta turma apreciavam muito a visualização de vídeos, audição de músicas ou comentários orais a imagens, pinturas ou fotografias. Assim, quase sempre, estes momentos foram utilizados como pré-atividade e preparação para o trabalho a realizar a propósito do texto de educação literária ou pós-atividade e conclusão do estudo realizado.

Já referido foi também o facto de a turma ser muito interessada e muito ter apreciado conhecer curiosidades acerca da História Mundial, da Mitologia ou da Cultura. Frequentemente, estes aspetos foram utilizados em simultâneo para contextualização

dos temas a abordar, como breve teorização introdutória, mas também como elemento motivador e captador da atenção dos aprendentes, que se envolviam dedicada e entusiasticamente. A este propósito ficaram a conhecer, ou recordaram, episódios da História de Portugal, como o episódio de amor entre Pedro e Inês, o desaparecimento de D. Sebastião na Batalha de Alcácer Quibir e a origem do mito sebastianista, a cultura cortesã medieval, a história dos casamentos na Idade Média, algumas conceções próprias da mentalidade do Homem Medieval, como a crença na salvação pela fé, o valor e mérito da morte lenta, as tribulações vividas no Expansionismo, episódios da História Trágico-Marítima, mas também as história de Adamastor, Ícaro e Dédalo, Cupido, Abrão e Isaac, e ainda imagens da representação da roda da vida da Idade Média, cartoons de diferentes origens e pinturas de autores como Chagall, Van Gogh, Silva Porto, entre outros. Estes momentos eram também momentos em que os alunos se permitiam colocar questões em relação à vida de alguns autores, pintores ou figuras conhecidas. Foram, por isso, momentos de verdadeira transmissão de conhecimentos científicos e culturais, que contribuíram para o alargamento de referências e conhecimentos dos alunos. Mais do que uma estratégia motivacional, estes momentos representaram um fim em si, uma espécie de estratégia uniforme, com vista a alinhar o saber com o sentir, pois, como defende António Damásio, não se pode saber sem sentir e na prática do sentir há também um saber[51].

Um outro aspeto de relevo foi o trabalho realizado a nível de aporte de expressões idiomáticas e de saberes/ditos populares e provérbios, dos quais os alunos não possuíam conhecimento. Isso surgiu a propósito do texto literário, mas refletiu-se mais tarde nas expressões e referências por eles utilizadas nas suas produções escritas.

[51] Referência à obra *Sentir e Saber: As origens da consciência* de António Damásio, tradução Laura Teixeira Motta, 1.ª ed. — São Paulo, Companhia das Letras, 2022, p. 16: "Essa condição híbrida pode ajudar a explicar por que existe uma distinção profunda, mas não uma oposição, entre sentimento e raciocínio, por que somos criaturas sensíveis que pensam e criaturas pensantes que sentem. Passamos a vida sentindo ou raciocinando ou ambas as coisas, conforme requerem as circunstâncias. A natureza humana beneficia-se de uma abundância de inteligência dos tipos explícito e não explícito e do uso de sentimento e razão, combinados ou cada qual isolado (…)".

Conforme previamente referido, muitos dos alunos da turma desenvolveram ao longo deste ano letivo hábitos de leitura e alguns até a manifestação de um gosto por atividades semelhantes, que permitiam a troca de livros entre alunos da turma, mas também dicas e informações sobre a leitura dos mesmos e sugestões para leituras futuras com as professoras titular e estagiária.

O trabalho de laboratório gramatical foi sempre muito apreciado pelos alunos, que gostavam e manifestavam preferência pelo trabalho realizado em grupo.

Já o trabalho de escrita desenvolvido em aula foi, muitas vezes, forçosamente terminado fora das aulas, por constrangimentos de tempo e limitações impostas pelo próprio ritmo de trabalho dos alunos. Assim, a primeira tarefa de produção textual foi planificada em grupo na sala de aula e textualizada individualmente fora dela; a segunda tarefa foi individual, planificada em grande grupo durante a aula, mas redigida pelos alunos em casa. As últimas tarefas de escrita propostas aos alunos foram realizadas em aula, uma vez em grupos de quatro a cinco alunos, outra vez em duplas e a última vez realizada individualmente.

Na aula zero a tarefa de produção escrita encerrou o tempo letivo de 50 minutos, com a resposta por escrito a questões de interpretação do texto poético (uma cantiga de escárnio da poesia trovadoresca, previamente analisada com os alunos), realizada em grupos de três alunos, o que permitiu avaliar algumas das dificuldades que estes apresentavam em relação à produção escrita, nomeadamente questões de acentuação, ortografia, construção sintática, mas também de organização das ideias e impropriedades lexicais. Os alunos, em modo geral, evidenciaram também falta de hábitos de tomada de notas durante as aulas, pois não haviam registado elementos textuais a propósito da análise do texto poético, o que levou a algumas falhas na compreensão do que havia sido dito, as quais sem recurso aos apontamentos não conseguiram evitar. Ao iniciar a tarefa, e porque foi entregue uma folha a cada um dos alunos para que registasse as respostas que depois seriam recolhidas para ser revistas, perguntaram se era para “fazer a lápis ou a caneta” e se tinham de “escrever o nome todo ou só o primeiro”, algo que tornou evidente a dependência extrema que a turma tinha das indicações por parte das professoras, de quem esperavam instruções sobre se

era para "passar" para o caderno ou não, se era para abrir o manual, entre outras. Quando as instruções não eram dadas, os alunos sentiam-se algo desorientados e deixavam transparecer alguma frustração.

Ainda a propósito do trabalho com os textos literários, foi feito um esforço por apresentar aos alunos diferentes edições das obras em estudo, inclusivamente diferentes abordagens ao texto literário estudado, como por exemplo, através da Banda Desenhada da *Farsa de Inês Pereira*[52], edições comentadas dos textos épicos e líricos de Luís de Camões[53] ou edições mais antigas das obras que ilustram o pensamento da época em que foram lançadas, fomentando assim o gosto dos alunos pelo texto através do contacto direto com os livros, nos seus diferentes formatos, num convite à apreciação artística, numa ação verdadeiramente cultural, potenciadora de oportunidades no acesso à obra artística para todos os alunos.

Foi feito, para além disso, um esforço para integrar as competências digitais na planificação das aulas da regência, nomeadamente através da criação de um Padlet[54] de partilha de conteúdos lecionados a propósito da unidade didática subordinada ao estudo do drama vicentino, num convite à partilha e interação com os alunos a propósito dos temas abordados em aula.

As estratégias utilizadas visavam, como anteriormente referi, a articulação de conteúdos e a motivação dos alunos para o desenvolvimento das suas competências de escrita e de pensamento criativo em contexto de ensino de Português Língua Materna.

[52] *Clássicos da Literatura Portuguesa em BD - Livro 30: Farsa de Inês Pereira,* Levoir e RTP. (2024).
[53] Amélia Pinto Pais (2007). *Eu Cantarei de Amor, Luís de Camões* e (2014) *Para Compreender os Lusíadas*. Areal Editores.
[54] Consultar em https://padlet.com/smartins80/farsa-de-in-s-pereira-de-gil-vicente-xk16lkavpphh0gsw.

3. Prática letiva

3.1. A metodologia de Investigação-ação

É no diálogo entre reflexão e prática (ação) que nasce este conceito, conceito de difícil definição, seja visto como estudo, ciência, intervenção ou processo[55], é frequentemente descrito como uma família de metodologias de investigação que incluem a mudança (ação) e a compreensão/reflexão (investigação). O essencial deste conceito é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma para a resolução de problemas e planificação de intervenções/alterações na mesma prática (cf. Coutinho, 2009). Em síntese, é "um *modus faciendi* intrínseco à atividade docente"[56].

Na génese desta metodologia está uma circularidade na qual se desenvolvem os ciclos de investigação-ação, resumindo-se na sequência repetível: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização)[57]. A ideia é que o processo não se confine a um único ciclo, mas se reflita numa espiral deles, motivados por necessários reajustes e desvios de causalidade exógena ou endógena.

Nos próximos pontos deste trabalho espelharei, pois, todo o processo da investigação-ação levado a cabo, bem como todos os ciclos e reajustes operados.

3.1.1. Apresentação do plano de ação

O plano de ação do projeto foi sendo aplicado ao longo de todas as regências[58] que realizei junto da turma do 10.º3. Totalizando as mesmas 30 tempos letivos de 50

---

[55] Coutinho et al. (2009) – "Investigação-Acção - Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas". Instituto de Educação, Universidade do Minho. In *Psicologia Educação e Cultura*. Vol XIII, n.º 2. Pp. 355 a 380. Consultado em https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.

[56] *Ibidem*, p. 376.

[57] *Ibidem,* p. 366.

[58] Entenda-se neste contexto o termo "regência" como todos os momentos letivos por mim planificados e lecionados junto da referida turma. Ou seja, as aulas que lecionei e que contaram com a observação da Professora Titular da turma em questão.

minutos cada, num total de 1500 minutos de contato direto com a turma. Ao longo destes tempos, efetuei a recolha de instrumentos que me permitissem *a posteriori* uma reflexão com base em dados qualitativos[59].

Numa tentativa de esquematização mais transparente da organização das regências, passarei a apresentar uma tabela síntese.

Português – turma 10.º3			
	REGÊNCIA I	**REGÊNCIA II**	**REGÊNCIA III**
Unidade Didática	*Crónica de D. João I*, Fernão Lopes	*Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente	*Rimas*, Luís de Camões
Tempos letivos	4 (200 minutos)	16 (800 minutos)	10 (500 minutos)
Conteúdos	Educação Literária: ✓ Excerto do Capítulo 11 da *Crónica de D. João I*; Oralidade: ✓ Exprimir pontos de vista suscitados pela leitura – afirmação da consciência coletiva: os atores individuais e os atores coletivos. Gramática: ✓ Identificação dos verbos de movimento; ✓ Tempos verbais do pretérito imperfeito e o gerúndio; ✓ Grupos Frásicos; ✓ Funções Sintáticas internas ao grupo verbal;	Educação Literária: ✓ Obra integral; Oralidade: ✓ Exprimir pontos de vista suscitados pela leitura – relações entre personagens, o cómico e o satírico, a representação do quotidiano, referentes culturais de época. Gramática: ✓ Variação linguística; ✓ Registos de língua – formal e informal, escrito e oral; ✓ Interação discursiva – formas de tratamento, princípios conversacionais, modalização; ✓ Frase complexa e mecanismos de retoma; ✓ Conetores e marcadores discursivos; Escrita: Texto de apreciação crítica;	Educação Literária: ✓ Cinco sonetos (medida nova) e dois vilancetes (medida velha); Oralidade: ✓ Exprimir pontos de vista suscitados pela leitura – reflexões sobre a vida e sobre o amor e a experiência amorosa. Gramática: ✓ Classes de palavras: adjetivos, pronomes, conjunções e verbos; ✓ Frases simples e frases complexas;

[59] Para tal segui a categorização de Latorre, 2003: técnicas baseadas na observação, na conversação e na análise de documentos.

	✓ Verbos Copulativos; ✓ Predicativo do Sujeito; <u>Escrita:</u> Texto expositivo; <u>Leitura:</u> Crítica.	<u>Leitura:</u> Expressiva, dramatizada e autónoma.	✓ Conetores e marcadores discursivos; ✓ Registos de língua – formal e informal, escrito e oral; <u>Escrita:</u> Texto expositivo, carta e texto de apreciação crítica; <u>Leitura:</u> Expressiva e crítica.

Tabela 1 - Síntese das Regências

Os conteúdos a lecionar foram escolhidos em função do calendário letivo apresentado, tendo em vista o cumprimento da planificação anual da disciplina, em concordância com os objetivos e metas definidos em Trabalho Colaborativo com os outros professores da disciplina e dos mesmos níveis de ensino na escola no início do ano letivo. As atividades de gramática e de escrita realizadas com a turma em questão foram, por vezes, a pedido da Professora Titular, replicada nas outras turmas, como foi o caso do Laboratório de Gramática sobre os grupos frásicos. Esta ação tinha em vista a homogeneização das aprendizagens a realizar pelos alunos, bem como a igualdade de oportunidades de acesso às diferentes experiências e materiais de ensino.

O objetivo inicialmente por mim definido foi o de que cada uma das regências pudesse representar um ciclo de investigação, que permitiria, após avaliação, servir para refletir em relação à planificação do ciclo/regência seguinte. Assim, facilmente se percebe que muitas das atividades realizadas nas diferentes unidades, se liguem entre si. Isso permitiu que os alunos criassem algumas rotinas e melhor gerissem as suas expectativas em relação às atividades propostas.

Nesse sentido, as aulas seguiam, quase sempre, uma mesma ordem: primeiramente existia uma atividade de oralidade que motivasse os alunos para o contacto com o texto literário, de seguida, realizava-se a leitura do texto literário (ora

realizado pela professora estagiária, ora por um dos alunos que tivesse preparado previamente o texto, ora ouvindo uma gravação da leitura do mesmo), depois partíamos para a leitura e interpretação do texto literário (quase sempre realizado em grande grupo) e depois realizavam-se as atividades de gramática e escrita (em grupo ou de modo individual).

Tentei ter sempre o cuidado de articular com a Professora Titular todos os conteúdos a trabalhar, de modo a não existirem sobreposições, redundâncias ou lacunas. Assim, o método de trabalho que adotei exigiu muitas vezes que as reuniões de supervisão de estágio se transformassem em reuniões de trabalho colaborativo.

Uma vez que cada uma das regências foi realizada em períodos letivos distintos (Regência I – 1.º Período, de 21 a 24 de novembro; Regência II – 2.º Período, de 31 de janeiro a 05 de março; Regência III – 3.º Período, de 07 a 24 de maio), isso permitiu que, no tempo que distava de uma regência para a outra, fosse realizada uma reflexão crítica a propósito das experiências realizadas, que complementava com a observação de aulas que realizava nesses períodos.

3.2. Descrição da estratégia

3.2.1. Sequência didática I

A primeira sequência didática incluía-se na Parte I do programa de Educação Literária do 10.º ano de escolaridade, subordinada ao estudo dos autores medievais e de transição. Assim, e na sequência do estudo de poemas da poesia trovadoresca, depois de uma breve contextualização histórica em relação à Crise de 1383-1385 e da visualização de um vídeo a propósito da vida de Fernão Lopes, os alunos passariam a estar dedicados ao estudo de dois excertos (dos Capítulo 11 e 115) da obra de Fernão Lopes, a *Crónica de D. João I*.

O estudo do excerto do Capítulo 11 da Crónica presente no manual[60] dos alunos foi assim o ponto de partida para as quatro aulas da Regência I, distribuídas por dois blocos de 50 minutos e um bloco de 100 minutos.

No primeiro tempo letivo os alunos assistiram à visualização de um vídeo com uma cena do filme "A Bela e o Monstro" da Disney, onde a população se junta na revolta contra o Monstro, munidos de armas e fogo. Foi-lhes depois pedido que relacionassem o que tinham acabado de ver com a leitura autónoma do excerto que tinham realizado em casa. Os alunos referiram a esse propósito o espírito de união que movia a massa coletiva, a violência que os caracterizava, mas também a consciência de um valor contra o qual se uniam. De seguida, ouviram a leitura do texto feita por um ator português, que conferiu dinamismo ao texto e em simultâneo, foi-lhes pedido que verificassem na ficha de trabalho, que tinham levado para casa na aula anterior – uma ficha que serviu de apoio à leitura autónoma (Apêndice 1), os nomes dos personagens individuais e coletivos identificados. A correção da ficha foi depois realizada em conjunto e houve ainda tempo para a discussão das respostas dadas.

No segundo tempo letivo a aula começou com o feedback da aula anterior, numa tentativa de retoma de conteúdos e aproveitamento das questões colocadas pela professora para a apresentação de novas tarefas. Uma dessas tarefas envolvia a realização de uma ficha de trabalho (Apêndice 2), em conjunto, de modo a promover a participação e diálogo sobre o tema entre alunos e professora. Houve ainda tempo para a identificação de alguns verbos de movimento encontrados ao longo do excerto, bem como a explicitação dos tempos verbais dos mesmos verbos, chamando assim à atenção dos alunos o efeito criado pela seleção dessas formas e tempos verbais. A aula terminou com a resposta por escrito a uma questão de interpretação do manual a propósito da evolução dos sentimentos do povo ao longo do excerto – em linha com a questão da afirmação da consciência coletiva. Foi recomendada aos alunos a leitura de um texto de informação, presente no manual, acerca da afirmação da consciência coletiva.

[60] *Sentidos 10*, 2021, ASA

Os dois últimos tempos desta regência foram dedicados à exploração de uma última ficha de trabalho (Apêndice 3), a propósito da sequência de acontecimentos no texto, do afunilamento do espaço e ainda ao preenchimento de um esquema síntese, que serviria para posterior apoio ao estudo dos alunos com delimitação das partes do texto, identificação de personagens intervenientes, espaço e ação. Retomando depois questões abordadas nas aulas anteriores, como por exemplo, a voz da multidão, o dinamismo do relato e o visualismo da crónica, os alunos foram-se abeirando dos verbos presentes no texto e partiram para uma atividade de grupo que envolvia o estudo em pequenos grupos (quatro alunos) dos grupos frásicos (através dos recursos e informações disponibilizados no seu manual), que terminaria com a apresentação à turma por cada um dos grupos de um grupo frásico que lhe foi aleatoriamente distribuído. As apresentações orais à turma, não podiam exceder os cinco minutos de duração. Findas as apresentações, nos mesmos grupos de trabalho, os alunos estariam dedicados à realização de um Laboratório de Gramática (Apêndice 4) a propósito do Grupo verbal e das funções sintáticas a ele internas, especificamente o predicativo do sujeito.

Ao concluir o laboratório foi entregue aos alunos uma ficha (Apêndice 5) que deviam realizar em casa, que seria o Desafio Final do laboratório e propunha a redação de um texto expositivo sobre o estilo da Crónica e em especial sobre a distinção feita no Capítulo 11 da mesma entre os personagens individuais e coletivos. Nesta tarefa os alunos mobilizariam não apenas os conhecimentos adquiridos a propósito dos temas de educação literária estudados, mas recordariam também as características do texto expositivo (que estudaram com a Professora Titular nas aulas anteriores à Regência I) e aplicariam os conhecimentos adquiridos na realização do Laboratório de Gramática, pois o desafio final envolvia a incorporação de cinco frases no texto, cujo núcleo fosse um verbo copulativo, que os sujeitaria à construção de uma frase com predicativo do sujeito. A manipulação do texto a favor da construção destas frases exigiria dos alunos um nível de complexidade cognitiva elevado e a aplicação do pensamento criativo na resolução deste "problema". De recordar que os textos deviam ser escritos em casa, de modo individual, recorrendo para a sua planificação aos materiais entregues aos alunos

sobre o tema e à consulta das páginas do manual referidas pela professora para o efeito. O texto devia ter entre 100 e 180 palavras[61]. A estrutura tripartida estava sugerida no enunciado, com indicação do conteúdo de cada uma delas.

3.2.2. Sequência didática II

A segunda sequência didática incluía-se ainda na Parte I do programa de Educação Literária do 10.º ano de escolaridade, subordinada ao estudo dos autores medievais e de transição e contemplou o estudo da obra integral *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente.

Os alunos, que tinham estudado o *Auto da Barca do Inferno* do mesmo autor no ano anterior, manifestaram desde logo um grande entusiasmo pela leitura e estudo desta obra, pelo que ficaram definidos desde o início da regência os alunos que iriam preparar as leituras de cada um dos personagens do texto. Alguns alunos foram escolhidos pelos colegas para essas leituras, por lhes ser reconhecida a capacidade para o fazerem com qualidade; outros alunos voluntariaram-se para as leituras, expressando preferências pessoais em relação à identificação com alguns personagens. Devo referir, a título de curiosidade, que foi este entusiasmo que fez de algumas destas aulas, as aulas mais ricas e interessantes que dei ao longo do estágio. Uma, em particular, contou com um momento de leitura expressiva e dramatizada por parte dos alunos que me marcou profundamente, pois tendo a leitura sido "interrompida" pelo horário do intervalo[62] todos os discentes se recusaram a sair da sala sem que a leitura da cena fosse concluída. Foi um momento de verdadeira emoção e fruição de tal ordem que comprova algumas das ideias que sempre tive em relação à motivação dos alunos para a aprendizagem. Mas a esse tópico, voltaremos atempadamente.

---

[61] Número que se apresentava em concordância com os limites de referência definidos em trabalho colaborativo para este tipo de tarefas.

[62] Devo neste ponto esclarecer, que na Escola Secundária de Gondomar não tocam campainhas para o intervalo, havendo para isso apenas a atenção de alunos e professores em relação aos horários de aulas e intervalos definidos. Horários esses, que devo dizer, são escrupulosamente cumpridos, sem existir a necessidade da poluição toque sonoro, promovendo assim o bom-senso e a responsabilização de cada um no seu cumprimento.

A segunda sequência didática estava inicialmente prevista para ter a duração de 11 tempos letivos (num total de 550 minutos), contudo, a Professora Titular ofereceu às estagiárias a oportunidade de lecionarem mais aulas de modo a cumprirem a leitura integral da obra, algo que, a meu ver, representou uma grande mais-valia, pelo que aceitei de imediato. Assim, a Regência II contemplou 16 tempos letivos (num total de 800 minutos). Este prolongamento permitiu mais tempo para planificar e desenvolver materiais pedagógicos que foram sendo aplicados ao longo das aulas, bem como a vivência da experiência de acompanhar os alunos no estudo de uma obra integral[63].

Nesta sequência didática tentei também incluir as tecnologias de informação, tendo criado um *padlet,* no qual ia vertendo tudo aquilo que ia sendo feito em aula. A ideia era utilizar essa ferramenta como um lugar de interação com os alunos e simultaneamente um repositório dos trabalhos que foram sendo desenvolvidos em contexto letivo. Utilizei também em muitas destas aulas o *Mentimeter*, que serviu quase sempre o propósito de caracterizar personagens, resumir as ideias principais e permitir atividades lexicais em relação aos temas trabalhados.

O texto vicentino foi também o pretexto ideal para trabalhar aspetos de variação linguística e registos de língua, bem como explorar um manancial de expressões idiomáticas e ditos populares, que os alunos desconheciam, mas que foram funcionando como chaves para abrir alguns sentidos escondidos dos diálogos.

A metodologia adotada nestas aulas foi semelhante à da primeira regência: começava cada aula com uma pré-atividade de motivação para o tema (imagens, vídeos ou *mentimeters* com *brainstorm* temáticos), depois realizava-se a leitura das cenas do texto, à qual se seguia um momento de oralidade para sistematizar informações, esclarecer dúvidas ou registar palavras desconhecidas dos alunos num glossário

[63] Recordei a propósito as palavras de Rui Mateus em "A Obra Integral nos Programas de Português do Ensino Secundário. Fragilidades de um Domínio Curricular Oficialmente Sólido", *O Ensino das Literaturas em Português*, 2023: "O estudo de obras integrais é, no domínio da formação literária e do contacto com a literatura em contexto escolar, a forma indubitavelmente mais apta para proporcionar ao aluno uma experiência completa, cabal e abrangente de envolvimento com os produtos literários na sua inteireza e de exploração do seu potencial estético e humano.", p. 41. Consultado em https://ojs.lib.umassd.edu/index.php/plcs/article/view/PLCS38_39_Mateus_page34/1377.

(Apêndice 6) que criei para o efeito e lhes entreguei no início do estudo da obra. Aliás, toda a leitura desta obra foi também acompanhada de estratégias que implementei (como o glossário, a consulta dos significados das palavras nos dicionários, os quadros síntese e estratégias de tomadas de nota) para desenvolver o léxico dos alunos. A gramática foi sendo sempre trabalhada em articulação com o texto, que culminava com um momento de escrita (ora de pequenos comentários no *Padlet*, ora resposta a questões de interpretação de texto, ora com a produção de textos de apreciação crítica ou de síntese).

Nesta sequência didática os alunos estiveram ainda envolvidos num trabalho oficinal, que envolveu a realização de um laboratório gramatical (Apêndice 7) sobre marcadores discursivos com função de ordenação, explicação, retificação e reforço argumentativo, que serviu para que no final pudessem aplicar esses conhecimentos na escrita de um texto de apreciação crítica (Apêndice 8) sobre uma de duas imagens (um *cartoon* e uma pintura – em ambas a atenção central figurava na figura feminina, retratando diferentes fragilidades, vulnerabilidades, idades e contextos). A planificação deste texto foi preparada em aula, com recurso a uma ficha (Apêndice 9) que foi preenchida em pequenos grupos de três alunos. A redação do texto foi realizada pelos alunos de modo individual em casa. O texto devia ter entre 200 a 300 palavras.

Por fim, devo referir que uma das aulas desta regência foi condicionada pelo facto de os alunos terem Prova Comum de Português[64] no dia seguinte. Nessa aula cada aluno ficou encarregue de trazer uma questão com uma dúvida a propósito da matéria, pelo que respondi às questões colocadas pelos alunos, esclarecendo as suas dúvidas, mas também realizando exercícios e fazendo recomendações de leituras que pudessem

[64] Na Escola Secundária de Gondomar os alunos são avaliados em algumas disciplinas ao longo do ano através de uma Prova Comum, realizada em trabalho colaborativo pelos professores de cada nível de ensino de cada uma dessas disciplinas, à semelhança dos exames. Estas provas servem para auferir as aprendizagens realizadas pelos alunos, permitindo criar um cenário próximo da realidade dos Exames Nacionais. Depois de corrigidas, as provas fornecem dados para que os professores possam verificar as áreas, domínios ou tópicos que representem as maiores fragilidades dos alunos. Os alunos encaram a realização das provas com relativa normalidade, contudo, a preparação para a sua realização provoca-lhes alguma ansiedade. O calendário de realização das mesmas está disponível para consulta no *Plano Curricular de Desenvolvimento das Aprendizagens*, pp. 19 e 20, disponível em https://www.aeg1.pt/documentos.

realizar a propósito, ou disponibilizando materiais para apoio ao estudo autónomo. Uma grande percentagem de dúvidas dos alunos recaiu em questões gramaticais, como funções sintáticas (por exemplo o predicativo do complemento direto) e orações (subordinadas substantivas e adjetivas, principalmente), mas também sobre as características das tipologias textuais estudadas.

3.2.3. Sequência didática III

A terceira sequência didática, realizada no mês de maio, foi dedicada ao estudo da obra lírica de Camões, tendo sido antecedida pelo estudo da obra épica, por decisão do grupo de Professores de Português da escola, que considera mais benéfico para os alunos a inversão da ordem das matérias proposta no manual. O estudo insere-se na Parte II dos Conteúdos da disciplina, a Época Clássica. Nesta Regência, contemplando 10 tempos letivos (num total de 500 minutos), foram apresentados aos alunos poemas de medida velha e de medida nova da lírica de Camões, *Rimas*. Estes poemas, cujas temáticas incidiam na reflexão sobre a vida, o amor e a experiência amorosa, permitiram trabalhar questões relacionadas com a estética da receção do texto literário[65], bem como retomar conhecimentos previamente adquiridos pelos aprendentes em relação às características do texto poético (nomeadamente a estrutura interna e externa dos poemas, noções de versificação, rimas e sílabas métricas).

Os textos selecionados para trabalhar com os alunos foram os vilancetes "De que me serve fugir" e "Perdigão perdeu a pena" e os sonetos "Em prisões baixas fui um tempo atado", "Erros meus, má fortuna, amor ardente", "Está o lascivo e doce passarinho", "Tanto de meu estado me acho incerto" e "Amor é fogo que arde sem se ver".

[65] Estas questões estavam alinhadas com a Estética da Receção (1994) de Hans Robert Jauss e o postulado do "horizonte de expectativas" dos leitores, bem como a Teoria do Efeito (1996) de Wolfgang Iser e a sua proposta sobre os "espaços vazios", com vista a fazer emergir a figura do leitor como elemento participativo e a leitura como convite e desafio pela busca de novos sentidos e visões mais abrangentes, tanto da "identidade" da obra literária como da identidade de quem a lê.

A leitura dos poemas começou por ser realizada por mim, mas cedo os alunos se voluntariaram para preparar as leituras em casa e ler os poemas em aula.

As pré-atividades realizadas em aula envolveram a reportagem, o documentário, a música, a pintura, fotografia e imagem, estas atividades preparavam os alunos para a leitura dos poemas, ora criando expectativas em relação às temáticas, ora despertando a curiosidade dos alunos através da narração de pequenas histórias que com eles se podiam relacionar (principalmente mitos, histórias bíblicas ou referências históricas e culturais). Este momento era muito frequentemente retomado no final da aula, promovendo o diálogo entre os alunos e com a professora a respeito das suas conclusões.

Na Regência III existiram três momentos de oficina de escrita. A primeira proposta (Apêndice 10) envolvia a redação de uma carta, em grupos de dois alunos, a propósito da visualização de um vídeo[66] com comentário de Helder Macedo sobre o estudo das *Cartas* de Camões. Os alunos deviam encarnar a "personagem" Camões e escrever de acordo com as indicações que lhes eram dadas. Esta atividade, embora não correspondesse a uma tipologia de texto prevista nas *Aprendizagens Essenciais* do 10.º ano de Português, permitiu aos alunos escrever de forma criativa e crítica, expressando sensibilidades e manifestando a identificação do reconhecimento de características específicas da língua portuguesa, de acordo com os diferentes registos (oral e escrito, formal e informal), mas também refletindo variações diacrónicas. Os alunos foram surpreendidos pela tarefa, mas abraçaram-na com grande entusiasmo e dedicação. Os escritos foram realizados em aula e, por isso, consegui observar atentamente os desafios que encontraram, mas também algumas das estratégias que utilizaram para os enfrentar. Não foi realizado um momento de planificação formal do texto, mas foi apresentado um texto, escrito por mim, como exemplo daquilo que poderia ser feito.

A segunda oficina de escrita (Apêndice 11) foi realizada a propósito do tema do Amor. Assim, aos alunos foram entregues cinco crónicas de Miguel Esteves Cardoso

[66] Disponível em https://ensina.rtp.pt/artigo/as-cartas-de-luis-vaz-de-camoes/.

sobre o amor. Em grupo deviam escolher apenas um texto, que acabou por ser atribuído aleatoriamente (por decisão da professora, uma vez que os alunos não conseguiam chegar a um consenso). A planificação do texto era realizada antes da escrita do mesmo, através do preenchimento de um esquema e da discussão com os elementos do grupo. O texto cuja redação foi solicitada devia corresponder a um texto expositivo sobre o tópico do amor na literatura portuguesa. Os alunos não conseguiram terminar a redação do texto em aula, tendo de a concluir em casa.

A última tarefa de escrita (Apêndice 12) solicitada aos alunos foi a da redação de um texto de apreciação crítica a propósito da pintura de Jacob Peter Gowy, *A queda de Ícaro* (1636). O texto devia contemplar ainda uma reflexão sobre a ligação deste mito com o vilancete camoniano estudado "Perdigão perdeu a pena". O texto devia ter no mínimo 180 palavras e a planificação do mesmo ficava à responsabilidade de cada aluno. O texto foi escrito em aula, num tempo letivo de 50 minutos, de modo individual; contudo, alguns alunos não concluíram o texto. Ainda assim, todos conseguiram escrever no mínimo 120 palavras. Durante a redação do texto alguns alunos pediram para ouvir música, apesar de eu ter colocado uma faixa de sons relaxantes da Natureza a tocar a partir do momento em que os alunos iniciaram a escrita, promovendo um ambiente de silêncio e concentração. Autorizei que ouvissem música individualmente e esses alunos foram os primeiros a entregar os textos.

3.3. Resultados – Análise de Dados

Face à descrição das estratégias utilizadas ao longo das três sequências didáticas, cumpre-me, neste momento, esclarecer que nunca foi objetivo do presente projeto a avaliação quantitativa dos resultados das produções dos alunos.

Aquando da realização das tarefas de escrita propostas aos alunos, foi-lhes comunicado que quaisquer que fossem os resultados das suas produções, o único impacto que isso teria na sua avaliação final seria o da realização, ou não, das mesmas

(ou seja, refletido no parâmetro de avaliação de Competências Sociais[67], com uma ponderação de 10% da nota final do aluno) e que o objetivo destas tarefas, mais do que lhes ser atribuída uma nota de 0 a 20 valores, era o de contribuir para a motivação dos alunos para os momentos de escrita e o desenvolvimento da sua competência de produção de texto.

Para além disso, o presente estudo não pretende centrar-se na recolha e tratamento dos dados de modo quantitativo, mas antes apresentar a análise de conteúdo como um método privilegiado na análise de dados qualitativos, que inclui um conjunto de técnicas que permitem cumprir de forma mais rigorosa e objetiva os critérios de cientificidade e a validação da construção do conhecimento, em linha com as características definidas para este método de investigação por Bogdan e Bliken, 1994[68]. Segundo estes autores a opção por uma investigação de natureza qualitativa deve considerar-se quando estamos perante uma realidade construída por diferentes pessoas em interação enquanto vivem as suas vidas, podendo estas ter um papel ativo na construção e modificação do "mundo real". Optarei, pois, doravante pelo método indutivo na interpretação dos dados que apresentar.

	Diagnose	Aula zero	Regência I	Regência II		Regência III		
N.º de textos produzidos	1	1	1	2		3		
Género e/ou tipologia textual	Texto de opinião	Respostas de interpretação do texto	Texto expositivo	Texto de síntese	Texto de apreciação crítica	Carta	Texto expositivo	Texto de Apreciação Crítica
N.º de palavras	80 a 120	X	100 a 180	X	200 a 300	Min. 180	130 a 180	Min. 180
Local de realização	Aula	Aula	Fora da aula	Aula	Fora da aula	Aula	Iniciado em aula, terminado fora dela	Aula

[67] Em sintonia com o definido na Avaliação de Aprendizagens, ponto 7.1.4 – Critérios e descritores/ Níveis de Desempenho, presente no *Plano Curricular de Desenvolvimento das Aprendizagens* do AEG1, p. 18, disponível em https://www.aeg1.pt/documentos.

[68] BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. 1994. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. Consultado em https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao.

Modo de realização	Individual	Grupos de 2 a 3 alunos	Individual	Turma	Individual	Grupos de 2 alunos	Iniciado em grupos de 3 alunos, terminado de modo individual	Individual
Textos entregues	24	24	18	24	16	24	9	23
Planificação	Não exigida	Não exigida	Realizada de modo individual pelos alunos	Não exigida	Realizada em aula com a orientação da professora	Não exigida	Realizada em grupo	Realizada de modo individual pelos alunos

Tabela 2 - Tabela síntese das produções escritas realizadas pelos alunos do 10.º 3

Ao analisar os dados apresentados na tabela 2 percebemos que a amostra de textos produzidos pelos alunos, embora não muito extensa (um total de seis, se considerarmos apenas aqueles que foram produzidos nas Regências), conta com diferentes variáveis que nos podem conduzir a diferentes interpretações, desde logo porque as condições/contexto em que os textos foram produzidos se apresentaram diversos, mas também pela própria tipologia de textos, instruções fornecidas e tipo de planificação exigida e ainda, pelo modo como os alunos se organizaram para produzir cada um deles. Todas estas variáveis foram intencionalmente introduzidas para permitir refletir nos efeitos que cada uma delas provocou[69].

No que diz respeito aos textos produzidos no momento de diagnose e na aula zero, os mesmos não serão considerados para a reflexão realizada, embora tenham sido determinantes no processo de investigação-ação, uma vez que foi a partir destes textos que surgiram as questões de investigação do meu projeto, bem como fortes evidências que consagraram a definição do problema de investigação abordado. Para além disso, o enunciado do texto da diagnose não foi elaborado por mim, mas sim pelos professores da escola desta disciplina, em trabalho colaborativo.

[69] Como serão de resto todas as ações do professor que entende, como Maria do Céu Roldão, que ensinar consiste numa ação intencional e estrategicamente orientada para que alguém possa aprender algo. Cf. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/Discursos%e2%80%93Forma%c3%a7%c3%a3o%20de%20Professores%2095-120.pdf.

Se atentarmos à evolução do número de textos produzidos, notamos que em cada regência foi produzido mais um texto pelos alunos. No respeitante à tipologia de textos, esta evolução foi também marcada por uma alternância nas propostas, cumprindo-se num total de um texto de síntese, uma carta, dois textos expositivos e dois textos de apreciação crítica. De salientar ainda que os textos expositivos e os textos de apreciação crítica realizados foram produzidos em períodos letivos diferentes (1.º texto expositivo – 1.º Período; 1.º texto de apreciação crítica – 2.º Período; 2.º texto expositivo e 2.º texto de apreciação crítica – ambos no 3.º Período), possibilitando a análise dos mesmos com algum espaçamento temporal, facto que se poderá tornar relevante no sentido em que uma ação implementada no início do ano pode apenas ter reflexos no final do ano ou no final do ciclo de estudos, isto porque as aprendizagens realizadas necessitam de tempo para se transformar em saberes adquiridos, que possam ser manifestamente declarados pelos alunos. Além disso, não podemos ignorar o facto de diferentes alunos aprenderem e evoluírem a diferentes ritmos, num indispensável jogo de gestão entre o *tempo necessário*, o *tempo permitido* e o *tempo gasto* para a realização das tarefas propostas (cf. John B. Carrol, 1978).

O local de realização dos textos, ou seja, o contexto no qual se realizou a textualização por parte dos alunos, foi também distribuído de modo a que alguns fossem realizados fora da sala de aula e outros fossem realizados em aula (dois textos realizados fora da sala de aula, um iniciado na aula e terminado fora dela e dois realizados exclusivamente em aula, isto é, durante o tempo letivo). A justificação para tal assenta numa questão da gestão dos tempos de aula (por exemplo, no caso da primeira Regência não foi possível propor a realização do texto em aula por falta de tempo) e outras vezes como forma de averiguar se existiam indícios de que tivesse havido ajuda prestada aos alunos na realização desses textos, fosse por parte de amigos, familiares, explicadores ou através do recurso a ferramentas de inteligência artificial.

Também a modalidade de trabalho foi de várias ordens, tendo algumas vezes o texto sido planificado e realizado em conjunto ou em grupo e noutras vezes tendo sido planificado e redigido individualmente (três textos produzidos em grupo e três textos produzidos individualmente).

Em relação à entrega dos textos pelos alunos, sempre que estes foram realizados em aula esta foi efetuada pela totalidade dos discentes. Contudo, quando os textos eram realizados fora da sala de aula, ou terminados dessa forma, o número de textos entregues diminuía consideravelmente, o que pode ser explicado por não serem objeto de avaliação qualitativa e os alunos entenderem que não seria uma obrigação sua fazê-lo. Ainda assim, sempre que não entregavam os textos, justificavam-se das mais variadas formas.

Não foi até ao momento mencionada aqui a revisão ou reescrita dos textos por parte dos alunos, por não ser objetivo do presente trabalho, apesar de reconhecer que teria sido muito proveitoso para os alunos a sua realização. Ainda assim, constrangimentos de tempo não permitiram muito mais do que a entrega das correções aos alunos e alguns comentários de feedback. A questão da urgência de uma pedagogia da escrita anda de mãos dadas com a urgência da existência de tempos letivos para uma realização de uma correta e proveitosa concretização da mesma.

Finalmente, e no que diz respeito ao número de palavras exigido aos alunos por texto, estas rondaram uma média de 200 palavras, num mínimo de 120.

Neste ponto parece relevante apresentar algumas conclusões que resultaram da resposta a um inquérito (Apêndice 13), feito aos alunos de forma anónima via *Google Forms* acerca dos seus hábitos de escrita. O inquérito foi aplicado no final das sequências didáticas, no último dia de aulas dos alunos.

Dos 24 alunos da turma apenas 17 alunos responderam ao questionário, composto por 34 questões de resposta em escala de Likert de 5 pontos, ou escolha múltipla, com apenas uma questão de resposta curta.

Assim, à questão “com que frequência escreves fora da sala de aula?”, 15 alunos situaram as suas respostas nos níveis 2 a 4 (1 para nunca e 5 para muito frequentemente) e apenas 2 no nível 5, o que nos leva a crer que os alunos da turma escrevem fora da sala de aula. Desses alunos uma clara maioria fá-lo utilizando o telemóvel. Dos 17 alunos, cinco raramente o fazem com papel e caneta e outros cinco

só o fazem às vezes. 14 dos referidos alunos utilizam habitualmente o computador para o fazer.

Quanto ao recurso a ferramentas de Inteligência Artificial para a escrita dos seus textos, seis alunos admitem fazê-lo e oito referem que raramente o fazem, contra três alunos que revelaram nunca o ter feito.

À questão "com que frequência escreves cartas?" as respostas apresentaram-se bastante distribuídas com uma pequena percentagem de 23,5% dos alunos a admitir nunca o ter feito. Já 53% dos alunos admite enviar emails com regularidade. Números que contrastam quando a questão colocada diz respeito ao envio de mensagens escritas, com 58,8% dos alunos a admitir fazê-lo muito frequentemente e 23,5% a admitir fazê-lo frequentemente. Os restantes 17,6% fá-lo por vezes. Isto significa, a julgar por estas percentagens, que a forma de comunicação escrita privilegiada por estes jovens é a mensagem escrita enviada pelo telemóvel.

Na utilização do corretor ortográfico do computador há uma expressiva maioria que o utiliza (76,4%), ao passo que o recurso ao dicionário (eletrónico ou em papel) para o mesmo efeito se manifesta declaradamente menos frequente (88,2% nunca o faz ou fá-lo raramente).

Algumas das questões colocadas diziam respeito à forma como os estudantes avaliavam as suas capacidades de escrita (de 1, péssimas, a 5, excelentes) de diferentes tipologias textuais (textos de opinião, expositivos, apreciação crítica e tema livre). A maior parte dos alunos considera ter boas ou muito boas capacidades de produção escrita, com o texto de opinião a ser o eleito como aquele com melhor performance por parte dos alunos (64% consideram ter muito boas capacidades de produção de textos de opinião), sendo o texto expositivo aquele em que mais alunos se sentiram menos confiantes (35,3% dos alunos considerou apenas boas/razoáveis as suas capacidades).

Os estudantes que responderam aos questionários não consideraram, modo geral, as tarefas apresentadas em aula ou nos testes ou momentos de avaliação difíceis, situando a maior parte das suas respostas no nível intermédio. Grosso modo, estes também não se manifestaram muito desconfortáveis em relação à questão de como se

sentiam quando sabiam que o que escrevessem ia ser alvo de avaliação (apenas 12% manifestou algum desconforto em relação a isso).

No início do ano letivo os alunos verbalizavam frequentemente que não tinham "jeito" para escrever e que não tinham esse talento. Ao longo do ano fui tentando mostrar-lhes através do trabalho realizado que a escrita é uma técnica que exige trabalho, esforço, treino, dedicação e estudo. Nas questões colocadas no inquérito que se relacionam com estas crenças, os alunos continuam a acreditar que mais importante que a técnica ou o estudo são a criatividade e a inspiração. No entanto, entre o talento e o treino 58,8% dos alunos já acredita que o meio termo é o ideal, na mesma proporção que a distribuição entre motivação e dedicação.

Respostas dos alunos à questão: "O que consideras mais importante para se *escrever bem*?"						
	1	2	3	4	5	
Talento	5,9%	11,8%	58,8%	17,6%	5,9%	Treino
Criatividade	29,4%	29,4%	35,3%	5,9%	0%	Técnica
Inspiração	23,5%	29,4%	47,1%	0%	0%	Estudo
Motivação	11,8%	5,9%	58,8%	17,6%	5,9%	Dedicação

Tabela 3 - Respostas dos alunos às questões 20 a 23 do inquérito aplicado

Estes resultados levam a crer que, ao contrário daquilo que os alunos indicam na sua resposta à questão "Com que frequência estudas para os testes de avaliação de produção escrita?", em que uma tímida maioria (52,9%) admite estudar frequente ou muito frequentemente para os testes de avaliação da produção escrita, mas não lhe atribuiu absolutamente valor nenhum, pois continuam a acreditar que o seu sucesso está maioritariamente dependente da sua inspiração. Aliás, isso justifica alguns dos comentários escritos no final da folha do último texto solicitado na Regência III, onde dois alunos que não conseguiram terminar o texto afirmam que não o fizeram por falta de inspiração. Esta crença parece, pois, estar cristalizada junto deles, crença

corroborada pelas respostas dadas à questão 25 do questionário, com a criatividade a recolher 100% das respostas dos alunos como critério fundamental para um "bom texto", seguida dos parâmetros de organização e a importância do vocabulário.

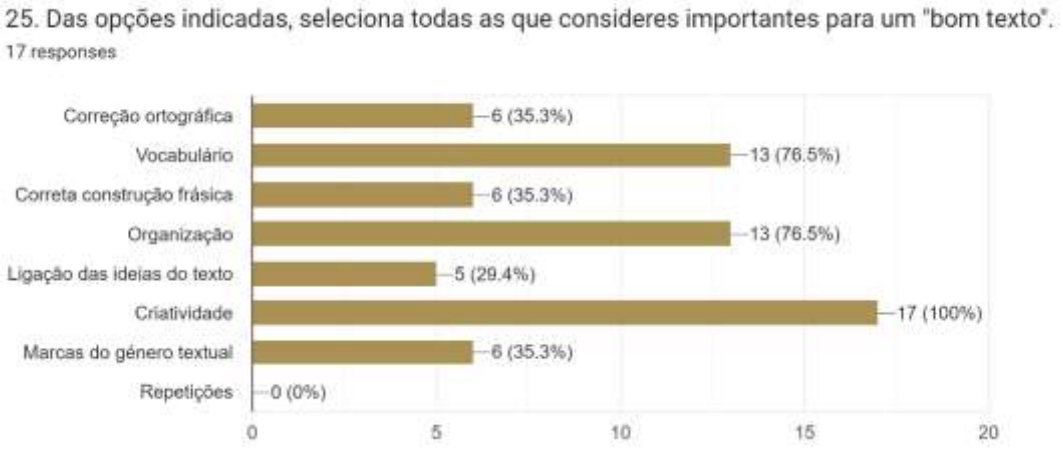


Figura 1 - Respostas dos alunos do 10.º 3 à questão 25, via Google Forms

Os alunos avaliam ainda como suficiente o tempo dedicado em aula às atividades de escrita (68,8%) e 31,3% considera até que o tempo foi mais do que suficiente.

Na sua ligação afetiva à escrita, 37,5% dos alunos admite sentir algum prazer com a escrita, 43,8% revela sentir muito ou bastante prazer com a escrita e uma expressiva maioria (93,8%) declara não se sentir desconfortável em relação a outras pessoas lerem o que escrevem.

A maioria dos alunos indica não ter hábitos de planificação de texto, contudo, a mesma maioria afirma reescrever e rever os textos com frequência.

A última questão pedia aos alunos que completassem a frase: "Um texto é bom quando…" e as respostas dirigiram-se novamente no sentido da criatividade e inspiração, mas também da afetividade e emoção. A título de exemplo deixo algumas das respostas dos alunos. Assim, para estes alunos, "Um texto é bom quando…"

… ele é criativo.

… vem da alma.

… temos inspiração.

… temos originalidade.

… se sente o que escreve.

… é escrito com prazer.

E a minha resposta favorita:

… faz com que quem o lê ou ouve o sinta com o coração.

Tudo isto me leva a crer que os alunos, ao contrário do que expressavam inicialmente, gostam de escrever, contudo não têm hábitos de escrita regulares e partilham de crenças em fatores externos e alheios à sua vontade, como a inspiração e o talento, o que os leva a não desenvolver mais esta competência. O facto de escreverem também e quase sempre no telemóvel, sem recurso ao uso de acentuação, pontuação correta e sintaxe complexa, faz com que os seus textos sejam pouco desenvolvidos, por vezes repetitivos, e contenham muitos erros de correção ortográfica e sintática. A juntar a isso, acresce o facto de não se sentirem motivados para a escrita de textos cujos temas ou tipologias não "sintam com o coração". Daí se entenda que prefiram o texto de opinião, onde podem manifestar emoções, pontos de vista e perspetivas pessoais. O paradigma da tipologia textual não é por eles, todavia, contestado, uma vez que a maioria dos alunos considera que a aprendizagem das diferentes tipologias textuais estudadas na disciplina de Português lhes pode ser útil (1 – nada útil a 5 – muito útil).



Figura 2 - Respostas dos alunos do 10.º 3 à questão 24, via *Google Forms*

Ou seja, estes alunos acreditam e confiam na validade das propostas apresentadas pelos seus professores, mas, mais do que ensinar a estes alunos algo que estes possam aprender, devemos ensinar como "uma atividade transitiva, traduzida na competência de fazer com que os outros aprendam (Roldão, 2005)"[70]. Foi esta atitude transitiva de fazer com que os alunos aprendessem que me leva a concluir que, embora com falhas, este foi um ano em que estes alunos, pelo menos, se permitiram admitir que gostam de escrever.

Para tal contribuiu, a meu ver, em larga escala, a apresentação das tarefas de escrita em articulação com os outros domínios trabalhados em contexto letivo, fazendo com que organicamente e de forma progressiva estes alunos fossem desenvolvendo paulatinamente alguns hábitos de escrita - hábitos que foram sendo alimentados por outras paixões dos alunos, ora pelas atividades explícitas de funcionamento de língua, ora pelas curiosidades intelectuais que foram surgindo a propósito do contacto com os textos literários, seus intertextos, paratextos e os seus respetivos autores. Assim se justifica que os textos dos alunos tenham crescido em dimensão, mas também em

[70] *Apud* Roldão, Maria do Céu. 2021. "Investigação como instrumento da formação profissional de docentes". Centro de Estudos para o Desenvolvimento Humano Universidade Católica Portuguesa. UCPLisboa. In *Autêntica*, Revista Brasileira de Formação de Professores. Vol. 13. N. 28. Pp. 79 a 90. Em https://www.researchgate.net/publication/356826502_Investigacao_como_instrumento_da_formacao_profissional_de_docentes.

conteúdo, com maior variedade lexical e uma manifestação de uma maior consciência crítica na organização das suas produções escritas.

Embora em relação à correção ortográfica muitos destes alunos não tenham melhorado significativamente o seu desempenho, a realidade é que as tarefas realizadas em conjunto possibilitaram muitas vezes a troca de informação entre pares sobre a grafia e a acentuação correta de certas palavras, bem como a diversificação do léxico utilizado ou dos marcadores/conectores discursivos, o que se refletiu mais tarde nas suas produções escritas individuais.

A tarefa em que os alunos mostraram maior empenho e entusiasmo foi mesmo a tarefa da escrita da carta, em que tornaram explícita a sua capacidade de pensamento criativo. Para esta tarefa os alunos mostraram-se também muito motivados, o que relaciono com a surpresa de poderem escrever um texto menos formal, em que dão voz a um personagem, assumindo as marcas do seu discurso, mas também à perspetiva de "outro", num outro tempo, em diferentes contextos, uma vez que a voz que assumiam nestas cartas era a do poeta Luís Vaz de Camões. A tarefa exigia ainda que estes alunos enviassem uma carta tendo em conta diferentes destinatários, sendo que alguns destes foram contemporâneos de Camões e outros eram figuras do futuro, contemporâneos dos alunos, e a partir de diferentes contextos da vida do autor (locais e datas relacionados com dados da biografia do autor que lhes foram dados a conhecer). Nestes textos (Anexo 1) torna-se óbvia a premissa de que a sua motivação para a tarefa determina muito a sua dedicação e empenho na realização da mesma.

Na elaboração dos textos expositivos, tendo sido o primeiro realizado no 1.º Período letivo, subordinado ao estudo da Crónica de D. João I de Fernão Lopes e o segundo, redigido no último período letivo, a propósito do tema do amor nos vários textos estudados ao longo do ano letivo, os alunos manifestaram uma mais clara identificação das marcas do género textual, bem como melhor capacidade de organização das ideias e melhores resultados, no geral. Ainda assim, estes foram os textos onde os alunos evidenciaram menor criatividade, sendo que no caso do texto sobre o amor muitos alunos repetiam chavões e ideias que iam emanando do trabalho realizado nos diferentes grupos. Estes textos foram também os textos com que os alunos

manifestaram menos interesse e entusiasmo, o que condiz com os dados recolhidos das respostas ao inquérito, uma vez que é esta a tipologia textual em que, modo geral, se consideram menos competentes. A propósito do texto expositivo, devo ainda referir que tendo disponibilizado no final do texto uma grelha com a verificação do seu desempenho, apenas 4 dos alunos a preencheram, o que me leva a crer que os restantes não a leram ou não consideraram relevante o seu preenchimento.

Os textos de apreciação crítica produzidos pelos alunos foram tarefas desafiantes, pois partiram ambos de imagens. No primeiro texto produzido, no segundo período letivo, existiam duas imagens (uma pintura e um cartoon) e os alunos podiam escolher o seu preferido. A maior parte dos alunos, ao contrário do que se podia pensar, não escolheu o cartoon, seu contemporâneo, mas sim a pintura de Silva Porto, "A Tigela Partida", num total de 11 em 16. Nestes textos muitos alunos evidenciaram dificuldades no desenvolvimento, pois estavam muito presos à estrutura e características que lhes foram apresentados a propósito desta tipologia textual. Alguns escreveram até nas margens das folhas um resumo da planificação que pretendiam. Houve ainda um aluno que escreveu um texto fora da tipologia solicitada, produzindo uma pequena narrativa a propósito da imagem (Anexo 2), o que me levou a crer que estes alunos estavam ainda a perceber nesse momento o que se esperava de um texto de apreciação crítica. Outros perguntavam se podiam dar a sua opinião a propósito da imagem, denunciando uma incerteza em relação àquilo que distinguia o texto de opinião do texto de apreciação crítica e também dúvidas em relação à questão da linguagem valorativa, que lhes foi sugerido que utilizassem. Já no segundo texto produzido estas questões pareceram estar sanadas, dando nota de que estas dificuldades pudessem já estar resolvidas. Ainda assim, e uma vez que esta segunda tarefa foi realizada de modo individual e exclusivo em aula, aconteceu que três alunos não conseguiram terminar o texto, tendo dois desses alunos escrito na folha que naquele dia estavam sem "inspiração/criatividade".

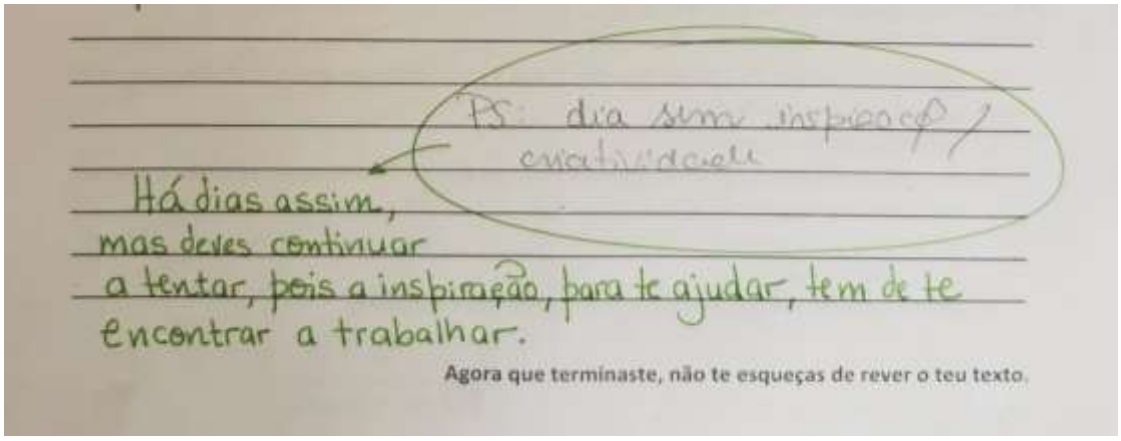


Figura 3 - Exemplo do comentário de um aluno do 10.º 3 no final do texto de apreciação crítica sobre a pintura " A queda de Ícaro"

No que diz respeito ao texto de síntese produzido e uma vez que ele foi feito em conjunto pela turma, apenas posso referir que a criação do hábito de pequenas sínteses no final das cenas ou unidades temáticas estudadas pareceu facilitar a tarefa dos alunos. Contudo, não o fizeram em relação a outras temáticas e até ao final do ano de modo autónomo ou sem lhes ser solicitada a realização da tomada de notas.

Pelo acima exposto, parece-me ter-se tornado claro que a integração dos momentos de escrita em cada uma das sequências didáticas foi proveitoso para os alunos, que foram perdendo o receio de escrever e conseguiram progressivamente fazê-lo com menos dificuldades. Parece-me também evidente que a estratégia de trabalho de grupo para a apresentação de resultados foi profícua, tendo resultado na entreajuda e menor formalidade dos momentos de escrita. No que diz respeito aos trabalhos produzidos em casa, de alguns emanava a sensação de estarem "limpos" de erros habituais cometidos pelos alunos, o que me levou a crer que estes alunos recorriam a ajudas externas para a realização dos mesmos, facto depois confirmado por alguns desses alunos. Assim, na sequência final, insisti para que os textos fossem exclusivamente produzidos em aula, não tendo sido possível no caso do texto expositivo, por constrangimentos de tempo provocados pela demora na leitura das crónicas e discussão com os membros do grupo. A textualização em contexto de sala de aula permitiu que eu observasse as estratégias de planificação dos textos realizadas

pelos alunos, as dificuldades enfrentadas, a forma como estes as tentavam resolver e também os seus níveis de motivação, interesse, dedicação e envolvimento na tarefa. Foi minha intenção fazê-lo combatendo o fenómeno de "desertificação" no território da escrita como bem o descreveu Emilia Amor[71]:

> *Na escola atual – e mesmo na aula de Português – o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita.*

"Desertificação" essa que em muito resulta da escassez e artificialismo das situações de produção de texto propostas em sala de aula a muitos alunos. Ora, foi precisamente com esta ideia em mente, a de plantar o prazer da escrita nas mentes deste alunos, contrariando a tendência de desertificação, que planifiquei todas as estratégias didáticas acima descritas, visando a promoção da escrita em linha com o programa descrito pela mesma autora, almejando a criação de situações de escrita orgânica, naturalmente integradas no plano letivo dos alunos, proporcionando aos alunos o contacto com a diversidade de manifestações da cultura escrita, numa variedade de tipos e modalidades de texto, estimulando a observação e o autocontrole do processo de construção de um texto nas suas várias etapas, integrando uma diversidade de competências já interiorizadas pelos alunos e exercitando o domínio de todos os saberes exigidos em semelhantes tarefas, complexificando-as em termos de projeto que articulassem a escrita com outras dimensões comunicativas, no trabalho individual ou em grupo (cf. Amor, 2003).

Ao fazê-lo, constatei ainda que para estes alunos o processo de escrita não obedece necessariamente às fases de pré-escrita, escrita e pós-escrita, alinhados com a proposta de leitura "sistémica" do modelo de J.R. Hayes e L.S. Flower, de planificação, textualização e revisão, pois os discentes não desenvolveram ao longo do seu percurso

[71] Em 2003, na sua *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. 6ª ed. Lisboa: Texto Editora, p.114.

escolar o hábito de o fazer nestes moldes, considerando, por exemplo, a planificação "um desperdício de tempo", pelo que habitualmente a mesma foi feita com a minha orientação, em conjunto com a turma, numa tentativa de identificar e clarificar as intenções que orientavam o processo de escrita e a organização das ideias com que os alunos contribuíam. Deste modo, tentei ajudá-los a criar estratégias rotineiras de "decifração" dos enunciados das tarefas, identificando o tipo de tarefa solicitada, o objetivo da tarefa e o passo a passo exigido.

Devo referir ainda que, quando foi dado a escolher aos alunos, estes preferiram escrever a lápis e não a caneta, mencionando que dessa forma conseguiam riscar menos a folha, o que indica que esses alunos vão reescrevendo e editando o texto à medida que o escrevem. Quando foram oferecidas folhas para que fizessem o rascunho do texto antes, estes não as utilizaram, não percebendo a sua utilidade e considerando-o um desperdício de papel. Outro aspeto interessante foi o de, aquando da textualização em grupo, os alunos elegerem um aluno com a melhor caligrafia para escrever o texto e, se não fossem chamados à atenção, os restantes elementos do grupo se escusarem a escrever nas suas próprias folhas para o efeito. Ou seja, os alunos entendiam que o processo de escrita era moroso e difícil, o que se denunciava pelo fraco investimento na sua caligrafia, aspeto que foi também sendo trabalhado ao longo do ano.

Finalmente, e porque este aspeto foi também referido anteriormente, apesar do esforço feito no sentido de sensibilizar os alunos para a importância da utilização de dicionários e ou glossários pelos alunos, este foi inglório, pois mesmo incentivando a consulta em dicionários online, como por exemplo o *Priberam*, os alunos, mesmo quando o faziam, não sabiam, frequentemente, interpretar a informação veiculada, como por exemplo as questões de polissemia de algumas palavras, com diferentes significados, de acordo com o contexto. O esclarecimento de dúvidas lexicais, continuou a ser feito, maioritariamente, com recurso às questões que colocavam às professoras e, muito frequentemente, com as docentes antecipando informações relativamente a léxico que pudesse suscitar dúvidas aos discentes.

Considerações Finais

O segredo de escrever é escrever.
Não há outro.
MEC[72]

Foi longo o caminho percorrido ao longo deste ano letivo, parte dele derramado nas páginas do relatório que ora se apresenta diante de vós. Um percurso marcado por muita ansiedade, algumas dúvidas, muito estudo, esforço, resiliência, mas também amor. Bem sei que o amor não terá provavelmente lugar nas páginas de um relatório científico (ainda que humanístico), contudo é necessário falar dele, pois é dele, e bem, a alma de um professor, sempre que abre a porta da sala de aula para dar início a uma nova "lição". É por amor à profissão que não desistimos, que renovamos esforços a cada dia, recomeçando cada aula com o quê de imprevisibilidade que se pode esperar, na expectativa de que um dia a nossa missão seja finalmente cumprida, mas se alguma coisa aprendi é que "(…) ensinar é isso mesmo: é recomeçar até ao nosso necessário desaparecimento como professores."[73].

E foi recomeçando, cada dia, em cada aula, com a certeza que aquilo que atingiria jamais seriam "conclusões" (daí a exclusão de semelhante sema do título deste texto), que cheguei ao momento das considerações finais deste relatório.

Como antecipei em páginas anteriores, concluo o percurso com mais dúvidas do que certezas, percebendo hoje perfeitamente o que queria dizer a Professora Sofia Jesus aquando da entrega do prémio *Global Teacher Prize* de 2024, afirmando que possuia o "síndrome de eterna estagiária e de perpétua aprendente", pois o professor não pode nunca dar a sua aprendizagem por concluída e é nesse sentido que entendo que assim

[72] Citação de Miguel Esteves Cardoso (2024) no seu livro *Como escrever*, que recebi no correio precisamente no dia em que ia começar a escrever as minhas considerações finais. Pareceu-me um bom augúrio.
[73] In Pennac, Daniel (2009). *Mágoas da Escola*. Porto: Porto Editora, p. 60.

como “o segredo para escrever é escrever”, criando o hábito e a rotina, também o segredo para ensinar é ensinar, “não há outro”.

Quando iniciei o presente projeto de investigação-ação, pensei que os resultados da minha intervenção seriam evidentes, pois a intenção estava lá, o estudo também, e a planificação foi meticulosamente levada a cabo. Cedo, porém, constatei que um projeto desta índole é feito destes fazeres e refazeres, de necessários ajustes que derivam da implementação da ação e das diferentes reações. Percebi ainda que o processo de aprendizagem deriva de um *continuum* de experiências às quais o aluno foi sendo exposto ao longo do seu percurso escolar e que não resultam da intervenção isolada de um único professor, numa única disciplina, num único tempo letivo. Recordei muitas vezes as palavras de Maria Montessori[74]: não é a escola nem a educação que surge diante dos nossos olhos durante este processo, é o ser humano e assim, a nós, professores humanos, cabe-nos a tarefa de auxiliar esta grande obra em execução, não limitando a transmissão de informação a um programa de estudos, mas baseando a educação no conhecimento humano. Também António da Nóvoa nos recordou recentemente da importância desta missão humanista da escola[75], foco essencial na prática docente contemporânea. Se o esquecermos, estamos a desperdiçar valiosos recursos inerentes ao ser humano, como a vontade de aprender, o desejo de se exprimir e comunicar e uma necessidade vital de se relacionar com o outro.

Na disciplina de Português, o plano de estudos pode contemplar todos os domínios e áreas da linguística e da literatura, mas se deles se desligar o fator humano, de nada valem.

Aquilo que aprendi ao longo deste projeto é que o ensinar e o aprender dependem da motivação de quem ensina e de quem aprende. Esses aspetos podem e devem ser trabalhados e estimulados, mas não é fácil fazê-lo, nem existe uma solução

---

[74] Montessori, Maria (2024), *A Mente da Criança*, tradução de Paulo Moreira. Edições: Alma dos Livros.
[75] No encontro organizado pela empresa “Diálogos Embalados” no Colégio Rio Branco, que reuniu o educador português António Nóvoa e o professor Paulo Fochi, consultado em: https://dialogosviagenspedagogicas.com.br/blog/educacao-missao-humanistica-pensamentos-de-antonio-novoa-e-paulo-fochi/

mágica que se aplica a todos os contextos, todos os indivíduos e em todas as situações. O sucesso da intervenção do professor depende em larga escala da adequação ao seu "público" e para o fazer, este precisa de o conhecer e de se dar a conhecer também. É um sistema que resulta de uma série de partilhas, jogos de confiança, conquista de respeito e admiração, mas sem a bajulação ou veneração típica dos que sabem que estão dependentes da avaliação de outrém.

Posto isto, considero neste momento que o problema da gramática não é a dificuldade de a ensinar ou aprender, é conseguir que ela faça sentido e que o seu valor seja reconhecido pelos alunos que, conhecendo-a implicitamente, necessitam de tornar o seu conhecimento explícito e de o aplicar de modo prático no funcionamento da língua em que se expressam, em que se fazem entender, desde o momento em que aprenderam a falar. É apresentar a estes alunos provas vivas de que quanto maior for o seu domínio e à vontade com ela, mais fluídas ficarão outras competências como a leitura, a oralidade e a escrita e que, em última análise, tudo isso servirá para poder aceder aos botões mais elevados do elevador social que a escola lhes pode oferecer. Não é limitando a gramática a exercícios de identificação dos termos, com metalinguagem exigente que aproximamos jovens de 12 a 16 anos de um domínio como este.

Considero ainda que, o problema da educação literária não é o cânone, nem são os textos: são as liberdades controladas, ou censuras, impostas aos alunos no seu contacto com os textos literários na sala de aula, fortemente condicionadas pelas respostas que se espera que dêem nos testes ou exames nacionais, encaixados em parâmetros e critérios, por vezes até difícieis de decifrar pelo mais hábil dos professores, conceitos, postos em caixinhas, que têm de ser decorados, por alunos e professores e replicados com vista ao 20, de que necessitam para fazer média para acesso à universidade. O texto literário, mais ou menos do agrado do seu leitor, é permeável e as diferentes leituras devem ser discutidas livremente, promovendo conhecimento dos temas, mas também o pensamento crítico, que tanto se pretende estimular nos alunos, mas que se revela para muitos professores, desafiante e difícil de gerir. Precisamente

porque não é de gestão que se trata, mas de abertura ao diálogo e à perspetiva única da leitura do outro.

Do mesmo modo, o problema da escrita não é que os alunos não gostem de escrever, mas sim que não gostem de escrever mal e que ninguém lhes tenha dito antes que para aprender a escrever bem é preciso escrever mal, mas é preciso fazê-lo. Para isso, cabe ao professor dar tempo para que os alunos o possam fazer nas aulas de português, mas também fora delas, com liberdade para errar, para se expressarem criativa e criticamente, com espaço para a reescrita e para se zangarem com ela de quando em vez, se necessário for, mas que a possam fazer com prazer, sem vergonha de o admitir ou receio da nota que possam vir a ter (voltamos à pressão das médias e das avaliações). Parar uma aula, se necessário for, para ler o texto de um aluno à turma, com a sua autorização, ou um texto escrito pela própria professora a título de exemplo, porque ele representa um "bom" texto, seja lá isso o que for para cada um de nós, pode ser o segredo de salvar uma turma da "secura" da escrita.

A aula de Português é uma aula de língua, mas é também uma aula de "sentir". Permitir esse tempo de respiração pode ser o segredo para manter essas aulas vivas no coração dos alunos durante uma vida (e falo por experiência própria, pois ainda recordo vividamente as aulas das leituras de *Os Lusíadas* feitas pela minha professora de Português há quase 30 anos). Se de seres humanos falamos e se de vida(s) se trata(m) a(s) escola(s), que se permitam pulsar, organicamente.

Podia aqui fazer uma vasta lista de limitações com que me fui deparando ao longo do meu projeto, contudo, o maior e mais desafiante de todos foi sempre o tempo, como o será (sempre) quando de vida se trata.

Por fim, considero que investigar em educação é essencial, uma vez que o questionamento a que dá lugar desperta o espírito crítico, desafia a criatividade e desenvolve humildade em "eternos aprendentes" que se dedicam a ensinar.

ad astra per aspera

Referências Bibliográficas

AAVV (2000). *Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina

AAVV (1989). *O Ensino – Aprendizagem do Português. Teoria e Prática*. Braga: Universidade do Minho, EEED

ALARCÃO, Isabel (2010). "A constituição da área disciplinar de didáctica das línguas em Portugal". In Vol. 1: *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas* da Universidade do Porto. Pp. 61 a 79

AMOR, Emília (2003). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. 6ª ed. Lisboa: Texto Editora

Aprendizagens Essenciais. (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação

ARENDS, Richard (2012). *Learning to teach*. 9th edition. New York: McGraw-Hill

BARBEIRO, L. (2003). *Escrita. Construir a Aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

BERNARDES, J. A. C. B. e MATEUS, R. M. A. (2013). *Literatura e ensino do português.* Fundação Francisco Manuel dos Santos

BIZARRO, Rosa (Org.) (2008). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectiva?.* Porto, Areal Editores

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, J. A. B. (2003). *Escrita. Percursos e Investigação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho

CHISS, J.L. et al. – (1987). *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles: De Boeck

COUTINHO et al. (2009), "Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas", in *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. Pp. 355 a 379. Publicado por Instituto Superior Politécnico Gaya. Centro de Investigação e Desenvolvimento

DELGADO-MARTINS, Mª Raquel et al. (1996) – *Formar professores de português, hoje*, Lisboa, ed. Colibri

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade – (2000) *A Construção Escolar de Comunidades de leitores, leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina

DUARTE, I. 2000. *Língua Portuguesa, Instrumentos de análise*. Lisboa: U. Aberta.

DUARTE, Isabel Margarida (2008) – "Ensino do Português: no cruzamento da literatura e da linguística". *FLUP – Livro de Atas de Conferência Nacional*

DUARTE, Isabel Margarida (2008). "Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários". *In Língua Portuguesa Educação e Mudança*. FLUP. Porto

FIGUEIREDO, O. (2003). *A anáfora nominal em texto de alunos*. Lisboa: FCG

FIGUEIREDO, Olívia Maria Ferreira Gonçalves (2011). "Do ensino da língua à língua no ensino". In *Lingvarvm Arena,* Vol. 2. FLUP. Porto. Pp. 121 a 137

FLOWER, L., HAYES J.R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. In "College composition and comunication" 32. Pp. 365 a 387

FONSECA, Joaquim (1992). *Linguística e texto / Discurso: Teoria, Descrição, Aplicação.* Lisboa: ICALP

FONSECA, Joaquim (1993). *Estudos de Sintaxe-Semântica e Pragmática do Português*. Porto: Porto Editora

FONSECA, Fernanda Irene (1994). *Gramática e Pragmática: Estudos de Linguística Geral e de Linguística Geral Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora

FONSECA, Fernanda Irene (1994). *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto: Porto Editora

FONSECA, Fernanda Irene (2000). "Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura". In *Livro de Atas de Conferência Nacional*. Coimbra: Almedina

LOMAS, C. (2003). (org.) *O Valor das Palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA (Prólogo: Rui Vieira de Castro)

MATEUS, M. H. M. et al. (2003) *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.

MELLO, C. (1998). *O ensino da língua materna e a problemática dos géneros literários.* Coimbra: Almedina

MENDES, Margarida Vieira (1997). "Pedagogia da Literatura". In *Românica. História da Literatura*. Revista de Literatura do Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras de Lisboa. Edições Cosmos

NIZA, Ivone et. al (2011). *Escrita: guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação

PENNAC, Daniel (1993). *Como um romance*. Lisboa: Edições ASA

PENNAC, Daniel (2009). *Mágoas da Escola*. Porto: Porto Editora

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2000). *Escrever em Português, Didácticas e Práticas*. Porto: ASA

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. (2017). Lisboa: Direção Geral da Educação

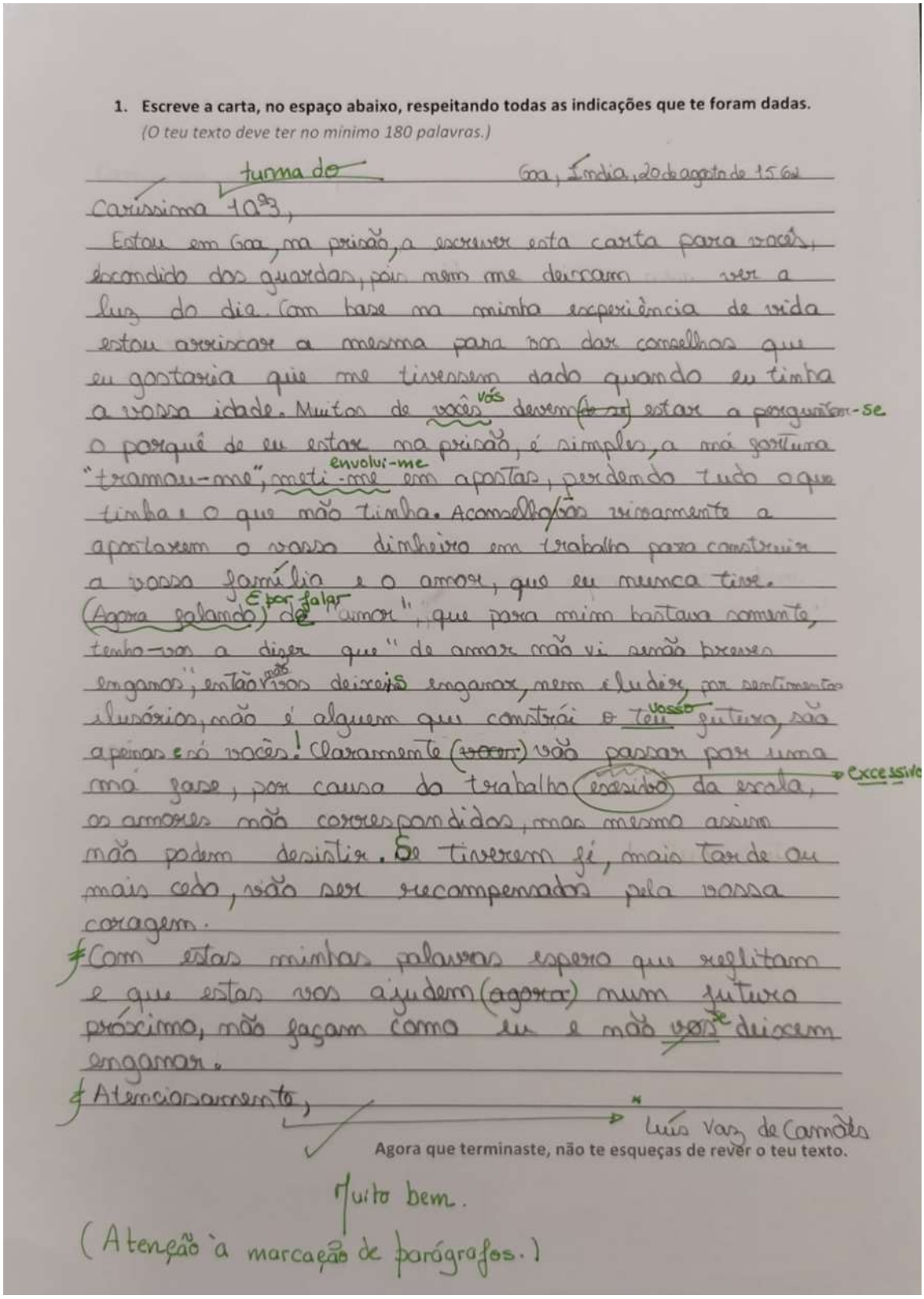
RODRIGUES, Sónia Valente (2016). "O ensino do português nas primeiras décadas do século XXI". In *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva. Seminários e Colóquios*. Seminário "Currículo e conhecimento: o que ensinar e como ensinar?". Faculdade de Letras, Universidade do Porto. Pp. 247 a 292

RODRIGUES, S. e SILVANO, P. (2009). "O conhecimento sintáctico e semântico da língua como factor de qualificação no processo de escrita de uma apreciação crítica. Resultados de um estudo no âmbito do projecto IELP". In *Textos Seleccionados do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 437 a 451

STERNBERG, Robert J. (2006). “The Nature of Creativity”. In *Creativity Research Journal*, Vol 18. Nº.1. Pp. 87 a 98

Anexos

Anexo 1



1. **Escreve a carta, no espaço abaixo, respeitando todas as indicações que te foram dadas.**
   (O teu texto deve ter no mínimo 180 palavras.)

turma do

Goa, Índia, 20 de agosto de 1562

Caríssima 10ºB,

Estou em Goa, na prisão, a escrever esta carta para vocês, escondido dos guardas, pois nem me deixam ver a luz do dia. Com base na minha experiência de vida estou a escrever a mesma para vos dar conselhos que eu gostaria que me tivessem dado quando eu tinha a vossa idade. Muitos de vocês (vós) devem estar a perguntar-se o porquê de eu estar na prisão, é simples, a má sorte "tramou-me", meti-me (envolvi-me) em apostas, perdendo tudo o que tinha e o que não tinha. Aconselho-vos vivamente a aplicarem o vosso dinheiro em trabalho para construir a vossa família e o amor, que eu nunca tive. (Agora falando) (É por falar) de "amor", que para mim bastava somente, tenho-vos a dizer que "de amor não vi nem leves enganos"; então (vos) deixeis enganar, nem iludir por sentimentos ilusórios, não é alguém que constrói o (teu) (vosso) futuro, são apenas e só vocês! Claramente (vocem) vão passar por uma má fase, por causa do trabalho (excesso) da escola, os amores não correspondidos, mas mesmo assim não podem desistir. Se tiverem fé, mais tarde ou mais cedo, vão ser recompensados pela vossa coragem.

Com estas minhas palavras espero que reflitam e que estas vos ajudem (agora) num futuro próximo, não façam como eu e não vos (se) deixem enganar.

Atenciosamente,

Luís Vaz de Camões

Agora que terminaste, não te esqueças de rever o teu texto.

Muito bem.

(Atenção à marcação de parágrafos.)

1. **Escreve a carta, no espaço abaixo, respeitando todas as indicações que te foram dadas.**
(O teu texto deve ter no mínimo 180 palavras.)

Corte Lisboeta, 6 de Maio de 1573

Ilustres e nobres companheiros,

Permiti-me derramar as palavras da minha alma em tinta que corre como sangue ardente (~~que torre~~) pelas minhas veias do coração, pois não posso conter mais a torrente de sentimentos que me consomem.

Que tormento é este que me arrebata, que me consome e me faz sentir viva como nunca antes! Com honra que me é devida, dirijo-me a vós, para comunicar que após longos anos de luta e contemplação é com indizível prazer que anuncio a conclusão da minha obra grandiosa "Os Lusíadas".

Neste poema, entrelacei mito e história dando voz aos heróis que, com bravura e determinação navegaram os vastos mares em busca de aventura e descoberta. Através de estrofes harmoniosas, exaltei a grandeza da nossa pátria e a coragem de seus filhos.

Com humildade e orgulho, entrego esta obra à posteridade, confiante de que ela ecoará através dos séculos, imortalizando a glória de Portugal. Que esta missiva vos encontre em saúde e prosperidade, e que vossa graça ilumine os caminhos por onde vossos passos se dirijam.

Com os mais profundos respeito e admiração,

Luís de Camões

Muito bem.

Agora que terminaste, não te esqueças de rever o teu texto.

1. **Escreve a carta, no espaço abaixo, respeitando todas as indicações que te foram dadas.**
(O teu texto deve ter no mínimo 180 palavras.)

Corte Lisboeta, 14 de [illegible] 2024

Caríssimas futuras lusitanas,

É já com muitas das minhas aprendizagens, provenientes de uma Fortuna repleta de montanhas e planícies, que vos escrevo da capital portuguesa, vinda das cortes e com muito para vos contar.
Vivi uma Fortuna sobrecarregada pela pátria, "Nũa mão sempre alevantada noutra a pena", carrego eternamente o orgulho de ser lusitana, escrevi e publiquei os Lusíadas e anseio esperar chegar até vós. Muitas vezes, verão-se tentados a sobrepor o mundo material a todos os sentimentos, ignorando as palavras provenientes do vosso coração, também eu, Luís Vaz de Camões, recebi uma tença, quando apresentei Os Lusíadas ao rei D. Sebastião e à corte Lisboeta, mas o verdadeiro poder desta obra vai muito para além de qualquer recompensa, ★ os feitos dos grandiosos lusitanos, ultrapassa qualquer barreira ténue.
Por isso, vós, pequenos grandes lusitanos, nunca se esqueçam desta mensagem, tenho a certeza que os vossos feitos serão surpreendentes e, caso se sintam perdidos, olhem para o mar, que eu, Camões lá estarei para vos auxiliar.

Sempre convosco nas ondas do mar,
Luís Vaz de Camões.

Muito bem.

★ ter o privilégio de contar

Agora que terminaste, não te esqueças de rever o teu texto.

1. **Escreve a carta, no espaço abaixo, respeitando todas as indicações que te foram dadas.**
(O teu texto deve ter no mínimo 180 palavras.)

Goa, 15 de junho de 1562

Caríssimo ≠ amigo, D. Gonçalo Coutinho,

Em tempos difíceis como estes, escrevo-te esta carta para relatar (...) e pedir ajuda, devido à triste situação em que me encontro.

Devido à minha má Fortuna, encontro-me nas terras quentes da Índia, presa pelos meus erros passados.

Em prisões baixas vivo por pagamentos que não cumpri, cada vez sinto que o tempo passa mais devagar e a minha cabeça é invadida por pensamentos obscuros sobre os meus erros passados.

É por isso que te peço ajuda, para me veja livre desta vida por detrás das grades e volte a sentir-me eu novamente.

Por favor, ajudai-me a recuperar a minha felicidade, todos merecemos uma segunda oportunidade, confio imensamente na nossa amizade que já leva muitos anos. Prometo recompensar-te apropriadamente e conta comigo se alguma vez te encontrares numa situação de tormento.

Ao escrever esta carta, traz-me um sentimento ânimo de esperança para os dias violentos que me aguardam. Espero ansiosamente pela tua resposta.

Do teu amigo,
Luís Vaz Camões.

oportunidade

Muito bem.

Agora que terminaste, não te esqueças de rever o teu texto.

1. **Escreve a carta, no espaço abaixo, respeitando todas as indicações que te foram dadas.**
(O teu texto deve ter no mínimo 180 palavras.)

Goa, Índia, abril de 1562

Querida e amada mãe,

Escrevo-vos para que o vosso coração fique sereno ao saber notícias do vosso amado filho. Antes de mais, quero que saibais que eu, Luís, seu filho, encontro na memória de vos ter-nos em conforto que ameniza os rigores de saudade.

Aqui em Goa, terra de beleza inenarrável onde me encontro no momento, os dias são de luz e esplendor e a noite adorna-se com tapeçarias de estrelas. Apesar de tão magnífica beleza, também me depara com inúmeras aventuras e desafios, que confesso, são tão emocionantes quanto exaustivos.

É com infinita gratidão que vos confesso que as memórias da coragem e retidão que aprendi ao ter sido criado por uma mulher de tamanha força e sabedoria têm sido uma fonte nos meus heróis de inocência.

Asseguro-vos que, apesar dos perigos que me cercam, cuido diligentemente de minha saúde e bem-estar, para que no dia em que retorne a vós possa compartilhar pessoalmente as histórias que agora só posso relatar por palavras. Saiba, minha querida mãe, que cada linha que escrevo aqui em cada verso que componho há um pedaço de minha saudade.

Até que o ansiado dia do meu regresso chegue, peço que guarde no seu coração a certeza do meu amor e respeito eternos. Que Deus nos proteja e permita o nosso reencontro.

Com todo o amor,

Muito bem.

Luís de Camões

Agora que terminaste, não te esqueças de rever o teu texto.

1. **Escreve a carta, no espaço abaixo, respeitando todas as indicações que te foram dadas.**
(O teu texto deve ter no mínimo 180 palavras.)

Goa, 20 de fevereiro 1562

Tacíssimo D. Gonçalo Coutinho,

É com tristeza que vos escrevo que estou preso na Índia pelas minhas dívidas de não pagar o que é devido. Por causa disso comprei muitas mercadorias com tão diabólico fim como o seu lucro.

Peço-vos, do vosso generoso, que me ajudeis, assim como já vos ajudei no passado, que me liberteis as mercadorias libertando-me assim da prisão. Lembrai-vos de quando vos ajudei a ~~ti~~ vós e aos ~~vossos~~ familiares, como vos retirei da fúria enquanto não vos encontravam no melhor estado.

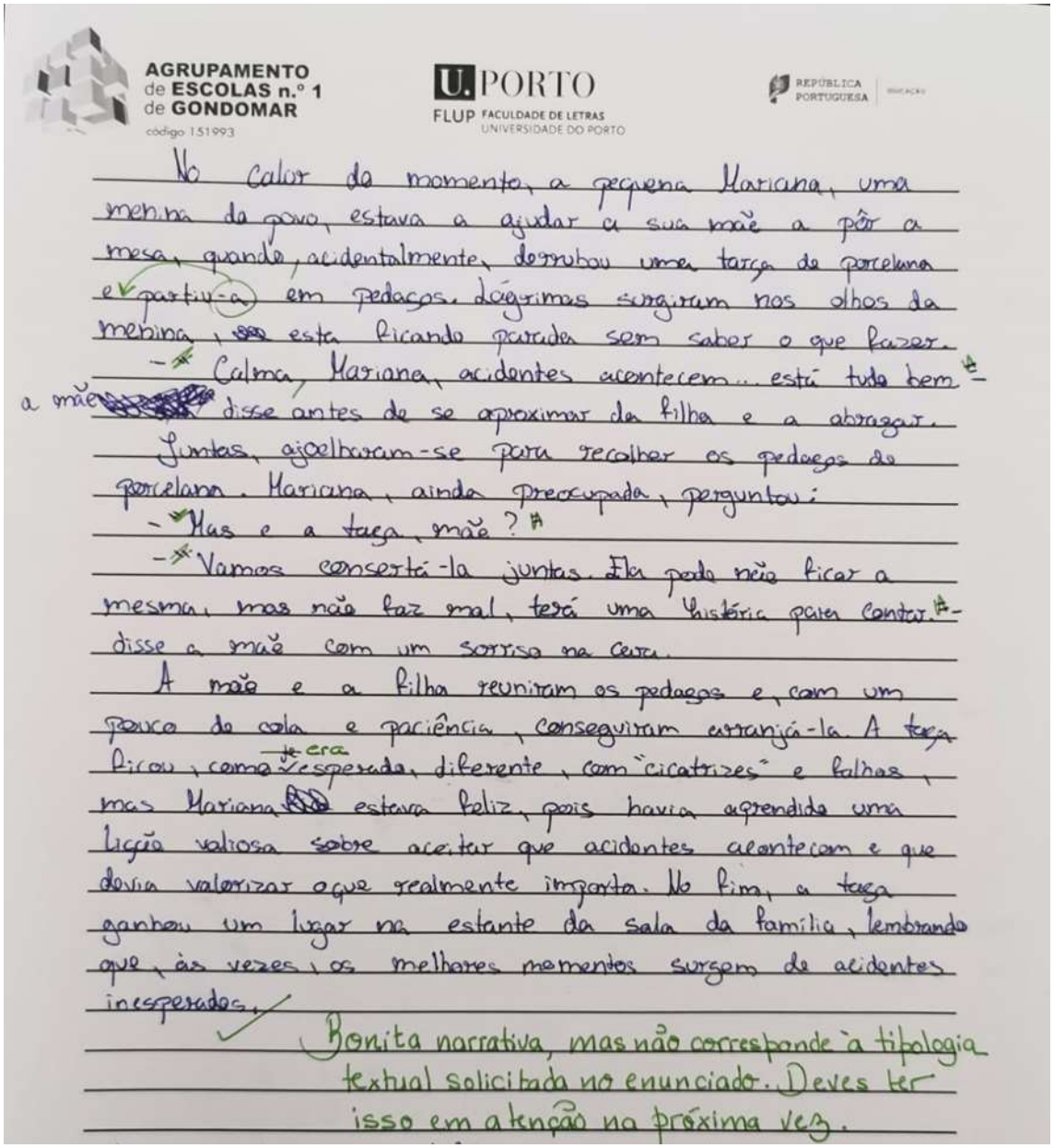
Cumprimentos do ~~teu~~ vosso velho amigo,

Luís Vaz de Camões

(Atenção ao número mínimo de palavras.)

Agora que terminaste, não te esqueças de rever o teu texto.

Anexo 2



AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

REPÚBLICA PORTUGUESA

No calor do momento, a pequena Mariana, uma menina do povo, estava a ajudar a sua mãe a pôr a mesa, quando, acidentalmente, derrubou uma taça de porcelana e partiu-a em pedaços. Lágrimas surgiram nos olhos da menina, e esta ficando parada sem saber o que fazer.

– Calma, Mariana, acidentes acontecem... está tudo bem! – a mãe disse antes de se aproximar da filha e a abraçar.

Juntas, ajoelharam-se para recolher os pedaços de porcelana. Mariana, ainda preocupada, perguntou:

– Mas e a taça, mãe?

– Vamos consertá-la juntas. Ela pode não ficar a mesma, mas não faz mal, terá uma história para contar. – disse a mãe com um sorriso na cara.

A mãe e a filha reuniram os pedaços e, com um pouco de cola e paciência, conseguiram arranjá-la. A taça ficou, como era esperado, diferente, com "cicatrizes" e falhas, mas Mariana estava feliz, pois havia aprendido uma lição valiosa sobre aceitar que acidentes acontecem e que devia valorizar o que realmente importa. No fim, a taça ganhou um lugar na estante da sala da família, lembrando que, às vezes, os melhores momentos surgem de acidentes inesperados.

Bonita narrativa, mas não corresponde à tipologia textual solicitada no enunciado. Deves ter isso em atenção na próxima vez.

Apêndices

Apêndice 1

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

FICHA DE TRABALHO - 10.º ANO	
CONHECIMENTO - DOMÍNIO - EDUCAÇÃO LITERÁRIA	DATA: _____
NOME:	N.º TURMA:

1. Completa o seguinte quadro, de modo a identificares as personagens individuais e coletivas intervenientes neste capítulo.

Personagens Individuais	Personagens Coletivas
Identificação	**Identificação**

2. Identifica os autores das falas do texto.

Falas	Personagem
Linhas 7 a 9	
Linhas 18 a 19	
Linha 26	
Linha 35	
Linha 50	
Linha 57	
Linhas 62 a 67	
Linhas 71 a 73	
Linha 78	

3. Identifica as linhas de cada parte do texto.

PARTE 1	**APELO**	Mobilização da população da cidade pelos partidários do Mestre de Avis.	**ll.** _____ **a** _____
PARTE 2	**MOVIMENTO**	A multidão rodeia o Paço e ameaça invadi-lo.	**ll.** _____ **a** _____
PARTE 3	**CONFLUÊNCIA**	O Mestre de Avis surge à janela e dirige-se à multidão para a pacificar.	**ll.** _____ **a** _____
PARTE 4	**DISPERSÃO**	A multidão dispersa e o Mestre parte.	**ll.** _____ **a** _____

Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 224 830 408 fax: 224 835 237
site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt NIF n.º 600 085 465

SELO DE COMPROMISSO EQAVET GARANTIA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
CENTRO QUALIFICA
PESSOAS 2030 PORTUGAL 2030 Cofinanciado pela União Europeia
Os Fundos Europeus mais próximos de si.

Apêndice 2

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

FICHA DE TRABALHO - 10.º ANO	
CONHECIMENTO - DOMÍNIO - EDUCAÇÃO LITERÁRIA	DATA: _____
NOME:	| N.º TURMA:

1. Preenche o quadro, realizando as associações corretas, em relação à importância dos personagens no desenrolar dos acontecimentos.

Personagem	Papel que desempenha
	Assume um papel importante, na medida em que é ele quem dá crédito às palavras do pajem, dispondo-se de imediato a acorrer ao Mestre e incitando também ele a população a segui-lo.
Mestre de Avis	
	Garante o sucesso da missão, já que se coloca ao lado do Mestre, empreendendo todos os esforços no sentido de garantir a proteção de D. João, aclamando-o no final e colocando-se ao seu dispor.

2. O povo, enquanto personagem coletiva, é referido de diferentes formas ao longo do texto, encontra-as no texto e transcreve as expressões, conforme o exemplo.

Povo	"as gentes" (l.12)

3. O capítulo é marcado pelo movimento da multidão. Associa as diferentes sensações a estes momentos de movimento.

curiosidade – agitação – indignação – alívio

serenidade – satisfação - revolta - alvoroço – agressão

1º Momento – Movimento de Concentração	2º Momento – Movimento de Dispersão

Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 224 830 408 fax: 224 835 237
site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt NIF n.º 600 085 465

SELO DE CONFORMIDADE EQAVET GARANTIA DA QUALIDADE
CENTRO QUALIFICA
PESSOAS 2030 PORTUGAL 2030 Cofinanciado pela União Europeia

4. Associa cada expressão ao seu sentido.

COLUNA A	COLUNA B
1. "todos feitos dhu coraçom" (l. 32)	**a)** Associa-se o alvoroço da população ao atear de um fogo com dimensões cada vez maiores.
2. "tam grande alvoroço como este, e que cada vez se acendia mais" (ll. 51-52)	**b)** Salienta-se a grande perturbação sentida, que fazia o povo duvidar da autenticidade da figura que se lhes dirigia.
3. "E tanta era a torvaçam deles, (...) que taes havia e aperfiavom que nom era aquele" (ll. 58-59)	**c)** Realça-se a fusão entre todos os intervenientes naquela causa, como se fossem uma única e só pessoa.
4. "Os quaes mui ledos arredor dele, bradavam" (ll. 76-77)	**d)** Descreve a alegria e entusiasmo do povo ao abordar D. João, Mestre de Avis.
5. "pera sobir acima" (l. 42)	**e)** Repete-se intencionalmente uma ideia para realçar a movimentação do povo.

SOLUÇÕES	1.	2.	3.	4.	5.

5. Das expressões da coluna A indica as opções onde se verifica a existência dos recursos expressivos abaixo apresentados.

5.1 Hipérbole - _____

5.2 Metáfora - _____

5.3 Pleonasmo - _____

2

Apêndice 3

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

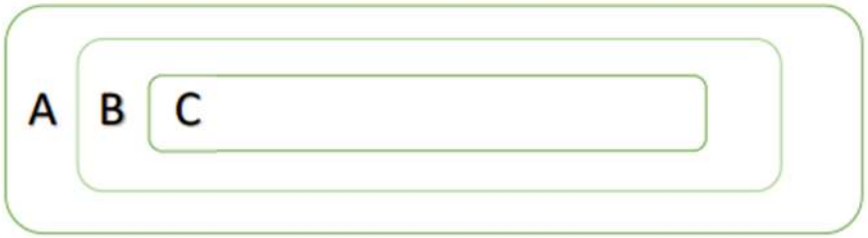
FICHA DE TRABALHO - 10.º ANO	
CONHECIMENTO - DOMÍNIO - EDUCAÇÃO LITERÁRIA	DATA: _____
NOME:	N.º TURMA:

1. Ordena as afirmações de acordo com o sentido do texto.

a. O mestre junta-se ao povo e despede-se da multidão.
b. O povo junta-se a Álvaro Pais e perguntam uns aos outros sobre quem quer matar o Mestre.
c. Tal como tinha sido combinado, o Pajem começa por espalhar o boato e a multidão sai à rua.
d. Para salvar o Mestre, a multidão dirige-se ao Paço e pretende incendiá-lo.
e. O Mestre surge à janela.
f. A perturbação do povo aumenta e os partidários do Mestre começam a ficar preocupados com o que pode acontecer.
g. A multidão fica feliz, mas continua a acreditar que a rainha tinha tentado assassinar o Mestre.
h. O povo acredita que o Mestre está em perigo e a sua fúria cresce.
i. A multidão vai aumentando e já não cabe nas ruas.

Ordem	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Alínea									
Linhas do texto									

2. Neste capítulo procede-se a um afunilamento do espaço onde decorre a ação, preenche o esquema de acordo com essa ideia.



A - _____

B - _____

C - _____

Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 224 830 408 fax: 224 835 237
site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt NIF n.º 600 085 465

SELO DE CONFORMIDADE EQAVET GARANTIA DA QUALIDADE
CENTRO QUALIFICA
PESSOAS 2030 PORTUGAL 2030 Cofinanciado pela União Europeia

3. Preenche a tabela com as informações em falta.

Momentos		Delimitação	Personagens	Ação	Espaço
Introdução	Convocação/Apelo	ll. ____ a ____	Pajem Álvaro Pais		
Desenvolvimento	Movimentação (Concentração)	ll. ____ a ____			Pela cidade a partir da casa de Álvaro Pais.
	Manifestação	ll. ____ a ____		O povo chega ao Paço e mostra-se gradualmente furioso e impaciente por saber o que sucedeu ao Mestre e planeia invadi-lo. É o momento em que a ação atinge o seu clímax.	
	Aclamação	ll. ____ a ____			À janela do Paço.
Conclusão	Dispersão	ll. ____ a ____		O Mestre sai do Paço e convence o povo a dispersar.	

Apêndice 4

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

LABORATÓRIO DE GRAMÁTICA - 10.º ANO	
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS - DOMÍNIO - GRAMÁTICA	DATA: _____
NOME:	| N.º TURMA:

1. Observa as frases.

a) Dona Leonor Teles escreveu a D. João de Castela.
b) A rainha e o conde Andeiro atraiçoaram o país.
c) Todos os cidadãos lutaram corajosamente.
d) A ação do pajem é corajosa.
e) A multidão ficou incrédula.
f) Álvaro Pais assume um papel importante.

1.1 Sublinha os verbos em cada uma das frases.

1.2 Preenche a tabela com as frases acima, de acordo com as indicações que te são dadas.

FRASE	Grupo nominal (GN)	Grupo verbal (GV)
a)		
b)		
c)		
d)		
e)		
f)		

1.3 Preenche agora a tabela com os verbos que sublinhaste.

Verbos principais	Verbos copulativos

Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 224 830 408 fax: 224 835 237
site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt NIF n.º 600 085 465

SELO DE CONFORMIDADE EQAVET GARANTIA DA QUALIDADE
CENTRO QUALIFICA
PESSOAS 2030 | 2030
Cofinanciado pela União Europeia

RECORDA e preenche os espaços em falta.

O verbo é uma classe aberta de palavras que flexiona em _____, modo, _____ e número, e que constitui o elemento principal do grupo _____.

O verbo pode pertencer a três subclasses: a subclasse dos verbos _____, a subclasse dos verbos auxiliares e a subclasse dos verbos _____.

O verbo principal é o núcleo do grupo verbal e, por isso, determina a ocorrência ou não de sujeito e/ou _____ e ainda a sua natureza.

copulativos
principais
pessoa
verbal
complementos
tempo

2. Cria frases selecionando um grupo nominal e um grupo verbal das opções abaixo.

Grupo nominal (GN)	Grupo verbal (GV)
D. João I	**foi Mestre de Avis.**
A bravura do Mestre	**revelou-se unida.**
Álvaro Pais	**ficou do lado do Mestre.**
O Mestre	**será para sempre recordada.**
A multidão	**permaneceram ali.**
As gentes	**estaria expectante.**

_____

_____

_____

_____

_____

_____

CONCLUI e preenche os espaços em falta

O núcleo dos grupos verbais das frases acima são _____, que pertencem à subclasse dos verbos _____.

CONCLUI e preenche os espaços em falta

Os verbos copulativos estabelecem a ligação entre o sujeito e os elementos que caracterizam o sujeito. Esses elementos têm a função de predicar o sujeito e, por isso, a função sintática que representam é designada por _____.

São exemplos de verbos copulativos os verbos: *ser*, _____, *parecer*, *ficar*, _____, *permanecer*, *tornar-se* e _____.

2.1 Indica o predicativo do sujeito das frases que criaste e preenche a tabela corretamente.

Grupo Nominal (GN)	Grupo Adjetival (GAdj)	Grupo preposicional (GPrep)	Grupo Adverbial (GAdv)

3. Agora é a tua vez de criar frases com grupos verbais que incluam predicativo do sujeito.

_____

_____

_____

_____

Repara que...

O **predicativo do sujeito** é uma função sintática obrigatória, cujo constituinte é selecionado por um **verbo copulativo**, isto é, que predica algo acerca de um sujeito. Esta pode ser desempenhada por um **grupo nominal**, por um **grupo adjetival**, por um **grupo preposicional**, por um **grupo adverbial** ou por uma **oração subordinada substantiva completiva**.

Apêndice 5

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

LABORATÓRIO DE GRAMÁTICA - 10.º ANO	
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS – DOMÍNIOS – GRAMÁTICA E ESCRITA	DATA: _____
NOME:	| N.º TURMA:

DESAFIO FINAL

A partir da leitura dos textos da página 92 do manual, cria um texto expositivo em que caracterizes o estilo da crónica de Fernão Lopes e distingas os personagens individuais e os personagens coletivos da *Crónica de D. João I*. Este texto irá servir-te para apoio ao estudo desta unidade.

O teu texto deve obedecer às seguintes orientações:

Introdução – apresentação do tema: o estilo da crónica de Fernão Lopes;
Desenvolvimento – dois exemplos de personagens individuais (e a sua caracterização) e um exemplo de personagem coletiva (e a sua caracterização);
Conclusão – breve referência aos valores éticos e estéticos demonstrados.

O teu texto deve ter entre 100 a 180 palavras.

<u>Desafio: Tenta utilizar pelo menos 5 frases cujo núcleo do grupo verbal seja um verbo copulativo.</u>

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 224 830 408 fax: 224 835 237
site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt NIF n.º 600 085 465

SELO DE CONFORMIDADE EQAVET
GARANTIA DA QUALIDADE
CENTRO QUALIFICA
PESSOAS 2030
PORTUGAL 2030
Cofinanciado pela União Europeia

Níveis de desempenho		SIM	NÃO
Tema e género	Respeitei, sem desvios, o tema proposto.		
	Mobilizei informação adequada ao tema.		
	Respeitei as marcas do género expositivo.		
Estrutura e coesão	Pesquisei informação pertinente na etapa da planificação textual.		
	Elaborei um plano, defini tópicos e organizei-os de acordo com o género expositivo.		
	Organizei o texto em três momentos/partes: introdução, desenvolvimento e conclusão – articuladas entre si de modo consistente.		
	Marquei corretamente os parágrafos.		
	Usei adequadamente os conectores discursivos.		
	Revi o texto.		
Léxico e adequação discursiva	Usei o registo da língua correto.		
	Servi-me de vocabulário adequado ao tema proposto.		
	Escrevi com correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na acentuação.		
Desafio de Gramática	Utilizei, pelo menos, cinco verbos copulativos no meu texto.		

Apêndice 6

Glossário **de apoio ao estudo da obra *A Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente**

Palavra	Significado (sinónimos e/ou antónimos)
ardiloso/a	Pessoa que usa ardis ou que quer enganar = velhaco/a, astucioso/a, manhoso/a ≠ ingénuo/a Plano para enganar alguém – por exemplo *"um plano enganador"*
ardil	Plano para enganar alguém - astúcia, estratagema, enredo, logro
manha	Arte de conseguir o que se deseja sem trabalho ou enganando Mau hábito ou costume desagradável - vício
alcoviteira	
altruísmo	
asno	
assédio	
cativa	
diligente	
dote	
Indolente	
morgado	
rústico	
trabalhador/a	

Apêndice 7

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

LABORATÓRIO DE GRAMÁTICA - 10.º ANO	
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS - DOMÍNIO - GRAMÁTICA	DATA: _____
NOME:	| N.º TURMA:

1. Observa as frases.

   a) Em primeiro plano, encontramos uma criança a chorar, deitada em posição fetal e de braços cruzados.
   b) Por outro lado, e como nas mãos dos que se encontram do lado oposto do prisioneiro são visíveis as mangas das camisas com botões de punho.
   c) Por fim, a atmosfera de irrealidade que se depreende da pintura é perturbadora e provocatória.

1.1 Sublinha em cada uma das frases os elementos que permitem estruturar a informação, com a função de ordenação.

1.2 Preenche a tabela com as frases acima, de acordo com as indicações que te são dadas.

FRASE	Estruturadores de informação	Resto da frase
a)		
b)		
c)		

RECORDA:

As palavras que sublinhaste são unidades linguísticas invariáveis que estabelecem conexões entre os enunciados de um texto/discurso.

Estas unidades linguísticas, organizam o sentido argumentativo do texto e introduzem novos temas.

Os estruturadores de informação que identificaste acima têm sobretudo uma função de **ordenação**.

Outros exemplos de estruturadores de informação com função de ordenação: *em primeiro lugar, de um lado, por outro lado, por último...*

Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 224 830 408 fax: 224 835 237
site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt NIF n.º 600 085 465

SELO DE CONFORMIDADE EQAVET GARANTIA DA QUALIDADE na educação e formação profissional
CENTRO QUALIFICA
PESSOAS 2030 | PORTUGAL 2030
Cofinanciado pela União Europeia

2. **Observa** as frases.

d) **A mulher enfrenta mais obstáculos para ascender socialmente, ou seja, o seu sucesso em termos profissionais será mais exigente.**

e) **Gil Vicente queria didatizar o seu público, por outras palavras, o dramaturgo pretendia ensinar morais e costumes.**

f) **Inês Pereira era uma jovem "fantasiosa", ou antes, sonhadora e leviana.**

2.1 Sublinha em cada uma das frases os elementos que permitem reformular ideias, com a função de explicação ou retificação das mesmas.

2.2 Preenche a tabela com as frases acima, de acordo com as indicações que te são dadas.

FRASE	Reformuladores	Resto da frase
d)		
e)		
f)		

3. **Cria frases ligando os elementos de cada coluna, pontuando-as corretamente.**

1	2	3
Esta será uma prioridade Estou muito cansado Isso não será possível A Mãe é conservadora	por outras palavras ou antes dizendo melhor ou seja	não vou fazê-lo uma urgência é tradicionalista estou exausto

_____

_____

_____

_____

CONCLUI e preenche os espaços em falta

Unidades linguísticas como: *ou seja, por outras palavras, dizendo melhor* e *ou antes* permitem _____ as ideias, com a função de explicação ou retificação.

4. Atenta no seguinte texto.

O preconceito persiste de facto na nossa sociedade. Mais concretamente, assistimos a manifestações de discriminação racial, de género e religiosa em várias esferas da vida. Efetivamente, essas atitudes prejudiciais limitam as oportunidades e o bem-estar de indivíduos e comunidades inteiras. É crucial reconhecer que o preconceito não causa apenas danos emocionais e psicológicos, mas também tem impactos muito negativos na vida das pessoas, desde a falta de oportunidades de acesso ao ensino ou de progressão na carreira, à violência física ou psicológica, que traumatiza e marca para sempre o indivíduo. Na realidade, ainda teremos de percorrer um longo caminho para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

As expressões sublinhadas no texto são marcadores discursivos com uma determinada função.

4.1 Escolhe a opção que consideres mais adequada e justifica.

a) Função de ordenação – estruturadores de informação
b) Função de explicação – reformuladores da informação
c) Função de retificação – reformuladores da informação
d) Função de reforço argumentativo – operadores discursivos

_____
_____
_____
_____

Repara que...

Os **marcadores discursivos** são unidades linguísticas que contribuem para a produção e progressão do discurso (oral/escrito). **Estas unidades linguísticas ligam enunciados e contribuem para a coesão e coerência dos textos.** Para além dos marcadores discursivos, ainda existem marcadores conversacionais ou fáticos (*ouve, olha, presta atenção, escuta*...) e **conetores**, como os que podes consultar nas páginas 297 e 298 do teu manual. Esses conetores têm uma determinada função lógica e sintática (por exemplo de adição, alternativa/exclusão, causa, concessão, conclusão, condição, comparação, completamento, consequência, finalidade, oposição e tempo).

Apêndice 8

5. Agora é a tua vez de aplicar os marcadores discursivos e conetores.

Assim, **produz um texto de apreciação crítica** tendo em conta o que estudaste em relação à estrutura, marcas e linguagem do texto de apreciação crítica. Escolhe apenas uma das imagens.

O teu texto deve ter uma estrutura tripartida (introdução, desenvolvimento e conclusão) e ter entre 200 a 300 palavras.



Título: A tigela partida
Autor: Silva Porto
Pintura de óleo sobre tela
(1977/1978)



Helô D'Angelo
https://super.abril.com.br/comportamento/um-dia-na-vida-de-uma-mulher

Apêndice 9

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

Domínio: ESCRITA – Apreciação crítica

Para te auxiliar na produção do texto de apreciação crítica das imagens apresentadas, deixo uma tabela, cujo preenchimento servirá como organizador da informação na fase da planificação escrita do teu texto. *Deves completar os espaços em falta, antes da textualização da tua apreciação crítica.*

	Pintura	**Cartoon**
Elementos pictóricos	Menina Tigela Partida Indumentária da menina (elementos e cores) Cenário rural Gesto da menina Expressão da menina	Figuras humanas Transporte público Expressão corporal e facial das figuras masculina e feminina Posição das mãos e dos pés das duas figuras Espaço que cada figura ocupa no assento
Aspetos simbólicos	Inocência Ingenuidade Travessuras típicas da idade Repreensão dos adultos Origem humilde da menina Instante capturado da infância Nostalgia do passado	
Situação descrita		Um casal de jovens, um rapaz e uma rapariga, estão sentados num banco de dois lugares num transporte público. A atitude descontraída e relaxada do jovem rapaz contrasta com a atitude constrangida e desconfortável manifestada pela figura feminina, em relação à qual o indivíduo masculino parece estar indiferente.
Intenção Crítica	A infância é a idade da inocência. As asneiras típicas da idade (como partir uma tigela) servem de momento de aprendizagem para o crescimento. Autonomia implica responsabilidade e, por isso, muitas vezes as crianças não conseguem corresponder às expectativas dos adultos, pois o seu crescimento implica um processo de avanços e retrocessos, marcado muitas vezes por conflitos geracionais.	

Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 224 830 408 fax: 224 835 237
site: www.aeg1.pt e-mail: geral@aeg1.pt NIF n.º 600 085 465

SELO DE CONFORMIDADE EQAVET
GARANTIA DA QUALIDADE
CENTRO QUALIFICA
PESSOAS 2030
PORTUGAL 2030
Cofinanciado pela União Europeia

Apêndice 10

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

ESCRITA - 10.º ANO	
CONHECIMENTO – RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS – DOMÍNIO – PRODUÇÃO ESCRITA	DATA: _____
NOME:	N.º TURMA:

Lê com atenção.

Dando asas à tua criatividade, terás hoje um desafio à altura de um verdadeiro herói.

Como percebeste, depois de assistir ao vídeo da RTP Ensina, "As Cartas de Luís Vaz de Camões", https://ensina.rtp.pt/artigo/as-cartas-de-luis-vaz-de-camoes/, *"Usando a fluência e a graça que lhe são conhecidas, Camões escreveu com à vontade sobre os costumes da Lisboa quinhentista, a intriga amorosa, anedotas da altura, fazendo também alusões à sua faceta boémia, deixando por vezes transparecer alguma melancolia. Uma carta foi escrita em Ceuta, outra enviada da Corte a um amigo, na terceira "dá novas de Lisboa" e a quarta vem da Índia para Portugal, destino que tinha escolhido depois de uma rixa (...)"*

Tendo em conta os textos que estudaste da poesia lírica de Camões: "De que me serve fugir", "Em prisões baixas fui um tempo atado" e "Erros meus, má fortuna, amor ardente", irás escrever uma carta, seguindo as indicações que te são dadas.

Emissor da Carta/Remetente	Luís Vaz de Camões
Recetor da Carta/Destinatário (Atribuído aleatoriamente)	1. A mãe de Camões, Ana de Sá e Macedo 2. O seu amigo, D. Gonçalo Coutinho 3. A turma do 10.º3 4. As gerações futuras 5. Um/a jovem do século XXI
Tom da carta	Confessional Passional Emotivo
Conteúdo da carta/Mensagem	Reflexão sobre a vida pessoal do "Príncipe dos Poetas"
Registo de língua (Consultar as pp. 112 e 113 do manual)	Escrito Formal Cuidado
Locais e Datas de origem da carta (Escolher apenas uma opção) (Consultar a p. 169 do manual)	☐ Ceuta, África (1546) ☐ Goa, Índia (1562) ☐ Corte Lisboeta (1573)

NOTA: Não te esqueças de respeitar a tipologia das cartas, que estudaste em anos anteriores, assinalando todas as informações nos locais certos (Local e Data, Destinatário, Corpo do Texto, Despedida e Assinatura).

1. **Escreve a carta, no espaço abaixo, respeitando todas as indicações que te foram dadas.**
   (O teu texto deve ter no mínimo 180 palavras.)

Agora que terminaste, não te esqueças de rever o teu texto.

Apêndice 11



TEXTO A

Alimentar o Amor

Começar é fácil. Acabar é mais fácil ainda. Chega-se sempre à primeira frase, ao primeiro número da revista, ao primeiro mês de amor. Cada começo é uma mudança e o coração humano vicia-se em mudar. Vicia-se na novidade do arranque, do início, da inauguração, da primeira linha na página branca, da luz e do barulho das portas a abrir.

Começar é fácil. Acabar é mais fácil ainda. Por isso respeito cada vez menos estas atividades. Aprendi que o mais natural é criar e o mais difícil de tudo é continuar. A atividade que eu mais amo e respeito é a atividade de manter.

Em Portugal quase tudo se resume a começos e a encerramentos. Arranca-se com qualquer coisa, de qualquer maneira, com todo o aparato. À mínima comichão aparece uma «iniciativa», que depois não tem prosseguimento ou perseverança e cai no esquecimento. Nem damos pela morte.

É por isso que eu hoje respeito mais os continuadores que os criadores. Criadores não nos faltam. Chefes não nos faltam. Faltam-nos continuadores. Faltam-nos tenentes. Heróis não nos faltam. Faltam-nos guardiões.

É como no amor. A manutenção do amor exige um cuidado maior. Qualquer palerma se apaixona, mas é preciso paciência para fazer perdurar uma paixão. O esforço de fazer continuar no tempo coisas que se julgam boas — sejam amores ou tradições, monumentos ou amizades — é o que distingue os seres humanos. O nascimento e a morte não têm valor — são os fados da animalidade. Procriar é bestial. O que é lindo é educar.

Estou um pouco farto de revolucionários. Sei do que falo porque eu próprio sou revolucionário. Como toda a gente. Mudo quando posso e, apesar dos meus princípios, não suporto a autoridade.

(…)

Percebo hoje a razão por que Auden disse que qualquer casamento duradoiro é mais apaixonante do que a mais acesa das paixões. Guardar é um trabalho custoso. As coisas têm uma tendência horrível para morrer. Salvá-las desse destino é a coisa mais bonita que se pode fazer. Haverá verbo mais bonito do que «salvaguardar»? É fácil uma pessoa bater com a porta, zangar-se e ir embora. O que é difícil é ficar. Isto ensinou-me o amor da minha vida, rapariga de esquerda, a mim, rapaz conservador. É por esta e por outras que eu lhe dedico este livro, que escrevi à sombra dela.

Preservar é defender a alma do ataque da matéria e da animalidade. Deixadas sozinhas, as coisas amarelecem, apodrecem e morrem. Não há nada mais fácil do que esquecer o que já não existe. Começar do zero, ao contrário do que sempre pretenderam todos os revolucionários do mundo, é gratuito. Faz com que não seja preciso estudar, aprender, respeitar, absorver, continuar. Criar é fácil. As obras de arte criam-se como as galinhas. O difícil é continuar.

Miguel Esteves Cardoso, *in* 'As Minhas Aventuras na República Portuguesa'



TEXTO B

Só um Mundo de Amor pode Durar a Vida Inteira

Há coisas que não são para se perceberem. Esta é uma delas. Tenho uma coisa para dizer e não sei como hei de dizê-la. Muito do que se segue pode ser, por isso, incompreensível. A culpa é minha. O que for incompreensível não é mesmo para se perceber. Não é por falta de clareza. Serei muito claro. Eu próprio percebo pouco do que tenho para dizer. Mas tenho de dizê-lo.

O que quero é fazer o elogio do amor puro. Parece-me que já ninguém se apaixona de verdade. Já ninguém quer viver um amor impossível. Já ninguém aceita amar sem uma razão. Hoje as pessoas apaixonam-se por uma questão de prática. Porque dá jeito. Porque são colegas e estão ali mesmo ao lado. Porque se dão bem e não se chateiam muito. Porque faz sentido. Porque é mais barato, por causa da casa. Por causa da cama. Por causa das cuecas e das calças e das contas da lavandaria.

Hoje em dia as pessoas fazem contratos pré-nupciais, discutem tudo de antemão, fazem planos e à mínima merdinha entram logo em "diálogo". O amor passou a ser passível de ser combinado. Os amantes tornaram-se sócios. Reúnem-se, discutem problemas, tomam decisões. O amor transformou-se numa variante psico-sócio-bio-ecológica de camaradagem. A paixão, que devia ser desmedida, é na medida do possível. O amor tornou-se uma questão prática. O resultado é que as pessoas, em vez de se apaixonarem de verdade, ficam "praticamente" apaixonadas.

Eu quero fazer o elogio do amor puro, do amor cego, do amor estúpido, do amor doente, do único amor verdadeiro que há, estou farto de conversas, farto de compreensões, farto de conveniências de serviço.

(…)

O amor é uma coisa, a vida é outra. O amor não é para ser uma ajudinha. Não é para ser o alívio, o repouso, o intervalo, a pancadinha nas costas, a pausa que refresca, o pronto-socorro da tortuosa estrada da vida,o nosso "dá lá um jeitinho sentimental". Odeio esta mania contemporânea por sopas e descanso. Odeio os novos casalinhos. Para onde quer que se olhe, já não se vê romance, gritaria, maluquice, facada, abraços, flores. O amor fechou a loja. Foi trespassada ao pessoal da pantufa e da serenidade. Amor é amor. É essa beleza. É esse perigo. O nosso amor não é para nos compreender, não é para nos ajudar, não é para nos fazer felizes. Tanto pode como não pode. Tanto faz. É uma questão de azar.

O nosso amor não é para nos amar, para nos levar de repente ao céu, a tempo ainda de apanhar um bocadinho de inferno aberto. O amor é uma coisa, a vida é outra. A vida às vezes mata o amor. A "vidinha" é uma convivência assassina. O amor puro não é um meio, não é um fim, não é um princípio, não é um destino. O amor puro é uma condição. (…)

O amor é uma verdade. É por isso que a ilusão é necessária. A ilusão é bonita, não faz mal. Que se invente e minta e sonhe o que quiser. O amor é uma coisa, a vida é outra. A realidade pode matar, o amor é mais bonito que a vida. A vida que se lixe. Num momento, num olhar, o coração apanha-se para sempre. (…) Não se pode ceder. Não se pode resistir. A vida é uma coisa, o amor é outra. A vida dura a Vida inteira, o amor não.

Só um mundo de amor pode durar a vida inteira. E valê-la também.

Miguel Esteves Cardoso, *in* 'Jornal Expresso'



TEXTO C

O Amor é um Exagerador

As coisas boas, como o amor e a sabedoria, não trazem a felicidade pela simples razão que as coisas boas têm, para ser boas, de ser «boas por si mesmas». Não podem ser boas por aquilo que trazem. Pelo contrário, têm um preço. O mais das vezes, o preço do amor e da sabedoria, ambos artigos finos, artigos de luxo, coisas boas, é a infelicidade. Quando se ama, ou quando se estuda muito, fica-se sujeito às vontades e às verdades mais alheias. Nada depende quase nada de nós. E sofre-se. Irritam as pessoas que esperam que o amor traga a felicidade. É como esperar que os morangos tragam as natas. O amor não é um meio para atingir um fim — não é através do amor que se chega à felicidade. O amor é um exagerador — exagera os êxtases e as agonias, toma tudo o que não lhe diz respeito (o mundo inteiro) numa coisa pequenina. Assim como a arte tem de ser pela arte e a ciência pela ciência (seria um horror ouvir alguém dizer «Eu quero ser pintor ou biólogo para ganhar muito dinheiro e ir a muitas festas e ter duas carrinhas Volvo com galgos do Afeganistão lá dentro»), o amor tem de ser só pelo amor. Custe o que custar. Ora, o amor é uma coisa rara.

Para se ser feliz, é preciso ser-se um pouco cegueta. Entre as coisas que as pessoas miseráveis, normais, estão sempre a chamar às pessoas felizes, há: ingénua, lírica, *naif*, boazinha. Aquela de que gosto mais é «Vives noutro mundo!». Haverá coisa melhor que viver noutro mundo, para quem conheça minimamente este? Não acreditar que alguém nos queira fazer mal é um sinal seguro de felicidade. Quem é mesmo feliz é a pessoa que pensa «No fundo, até os meus inimigos gostam um bocadinho de mim...». É por isso que as pessoas felizes são sempre bastante convencidas.

Miguel Esteves Cardoso, *in* 'Os Meus Problemas'



TEXTO D

Piropo

A vida de qualquer rapaz deve ser ler, escrever e correr atrás das raparigas. Esta última parte é muito importante. Hoje em dia, porém, os rapazes de Portugal já não correm atrás das raparigas – andam com elas. A diferença entre «correr atrás» e «andar com» é, sobretudo, uma diferença de energia. Correr é galopar, esforçar, persistir, e é alegria, entusiasmo, vitalidade. Andar é arrastar, passo de caracol, pachorrice, sonolência. O amor não pode ser somente uma partida de golfe, em que dois jarretas caminham devagar em torno de alguns buraquinhos. Tem de ser, pelo menos, os 400 metros barreiras.

Os rapazes de hoje já não perguntam às raparigas se os anjos desceram à terra, ou que bem fizeram a Deus para lhes dar uns olhos tão bonitos. Dizem laconicamente, com o ar indiferente que marca o cool da contemporaneidade "Vamos aí?". Ou simplesmente "Bora aí?". Nos últimos tempos, tanto em Lisboa como na linha de Cascais, esta economia de expressão atingiu até o cúmulo de se cingir a um breve e boçal "Bute?". "Bute" significa qualquer coisa como «Acho-te muito bonita e desejável e adoraria poder levar-te imediatamente para um local distante e deserto onde eu pudesse totalmente desfazer-te em sorvete de framboesas». Mas, como os rapazes só dizem «Bute?», são as pobres raparigas que têm de fazer o esforço todo de interpretação e de enriquecimento semântico. São assim obrigadas a perguntar às amigas "Ó Teresinha, o que é que achas que ele queria dizer com aquele bute?". E chegam à desgraçada condição de analisar as intenções do rapaz mediante uma série de considerações pouco líricas – foi um «Bute» terno ou rispido, sincero ou mentiroso, terá sido apaixonado ou desapaixonado?

Isto não pode ser, até porque há uma tradição a manter. Imagina-se alguma rapariga a dizer «Ai, Lena... quando ele disse "Bute" subiu-me o coração à boca!». A verdade é que o coração é um órgão bastante preguiçoso e só se dá ao trabalho de subir à boca quando se lhe dão excelentes motivos para isso.

De uma maneira geral, todas as palavras que não se imaginam num soneto de Camões são impróprias. O amor pode ser um fogo que arde sem se ver, mas não basta tomar o facto por dado e dizer simplesmente «Bute» – é preciso dizer que arde sem se ver. Mesmo que não arda, mesmo que se veja.

Miguel Esteves Cardoso, *in* 'A Causa das Coisas'

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR

U.PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

TEXTO E

Como é que se esquece alguém que se ama?

Como é que se esquece alguém que se ama? Como é que se esquece alguém que nos faz falta e que nos custa mais lembrar que viver? Quando alguém se vai embora de repente como é que se faz para ficar? Quando alguém morre, quando alguém se separa - como é que se faz quando a pessoa de quem se precisa já lá não está?

As pessoas têm de morrer; os amores de acabar. As pessoas têm de partir, os sítios têm de ficar longe uns dos outros, os tempos têm de mudar. Sim, mas como se faz? Como se esquece? Devagar. É preciso esquecer devagar. Se uma pessoa tenta esquecer-se de repente, a outra pode ficar-lhe para sempre. Podem pôr-se processos e ações de despejo a quem se tem no coração, fazer os maiores escarcéus, entrar nas maiores peixeiradas, mas não se podem despejar de repente. Elas não saem de lá. Estúpidas! É preciso aguentar. Já ninguém está para isso, mas é preciso aguentar. A primeira parte de qualquer cura é aceitar-se que se está doente. É preciso paciência. O pior é que vivemos tempos imediatos em que já ninguém aguenta nada. Ninguém aguenta a dor. De cabeça ou do coração. Ninguém aguenta estar triste. Ninguém aguenta estar sozinho. Tomam-se conselhos e comprimidos. Procuram-se escapes e alternativas. Mas a tristeza só há de passar entristecendo-se. Não se pode esquecer alguém antes de terminar de lembrá-lo. Quem procura evitar o luto, prolonga-o no tempo e desonra-o na alma. A saudade é uma dor que pode passar depois de devidamente doída, devidamente honrada. É uma dor que é preciso aceitar, primeiro, aceitar.

É preciso aceitar esta mágoa esta mosnha, que nos despedaça o coração e que nos mói mesmo e que nos dá cabo do juízo. É preciso aceitar o amor e a morte, a separação e a tristeza, a falta de lógica, a falta de justiça, a falta de solução. Quantos problemas do mundo seriam menos pesados se tivessem apenas o peso que têm em si, isto é, se os livrássemos da carga que lhes damos, aceitando que não têm solução.

Não adianta fugir com o rabo à seringa. Muitas vezes nem há seringa. Nem injeção. Nem remédio. Nem conhecimento certo da doença de que se padece. Muitas vezes só existe a agulha.

Dizem-nos, para esquecer, para ocupar a cabeça, para trabalhar mais, para distrair a vista, para nos divertirmos mais, mas quanto mais conseguimos fugir, mais temos mais tarde de enfrentar. Fica tudo à nossa espera. Acumula-se-nos tudo na alma, fica tudo desarrumado.

O esquecimento não tem arte. Os momentos de esquecimento, conseguidos com grande custo, com comprimidos e amigos e livros e copos, pagam-se depois em condoídas lembranças a dobrar. Para esquecer é preciso deixar correr o coração, de lembrança em lembrança, na esperança de ele se cansar.

Miguel Esteves Cardoso, *in* 'Último Volume'

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR

U.PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

PRODUÇÃO ESCRITA - 10.º ANO	
CONHECIMENTO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS - DOMÍNIOS – LEITURA E ESCRITA	DATA: _____
NOME:	N.º TURMA:

1. Lê atentamente o texto de Miguel Esteves Cardoso.
   1.1 Discute com os elementos do teu grupo as principais ideias veiculadas no texto.
   1.2 Preenche o esquema com os elementos em falta.

Tema/assunto do texto	
Breve síntese do texto (Apresenta aqui as ideias principais do texto e a perspetiva do autor sobre o tema.)	

2. Confronta estas ideias com a perspetiva do amor veiculada nos poemas de Camões "Está o lascivo e doce passarinho" e "Tanto de meu estado me acho incerto" e preenche o esquema.

Para Miguel Esteves Cardoso o amor é...	Para Luís de Camões o amor é...
	✓ um sentimento que suscita efeitos contraditórios (ora alegria, ora mágoa, ora tranquilidade, ora destruição e dor...); ✓ uma força superior à qual ninguém pode escapar; ✓ algo que surge inesperadamente.

Escola Secundária de Gondomar

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR

U.PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

3. Tendo em conta as conclusões a que chegaram em grupo, produz agora um texto expositivo sobre o tópico do amor na literatura portuguesa, tendo em conta as perspetivas de Miguel Esteves Cardoso, nosso contemporâneo, e Luís Vaz de Camões, o "Príncipe dos Poetas", autor do século XVI. Podes ainda referir alguns aspetos que consideres relevantes, que tenham sido estudados em obras que analisaste ao longo deste ano letivo (por exemplo, a Poesia Trovadoresca e a *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente).

O teu texto deve ter entre 130 e 180 palavras e respeitar as características deste tipo de texto.

Escola Secundária de Gondomar

Apêndice 12

AGRUPAMENTO de ESCOLAS n.º 1 de GONDOMAR
código 151993

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

REPÚBLICA PORTUGUESA | EDUCAÇÃO

ESCRITA - 10.º ANO	
CONHECIMENTO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS - DOMÍNIOS – ED. LITERÁRIA E PRODUÇÃO ESCRITA	DATA: _____
NOME:	| N.º TURMA:

Perdigão perdeu a pena

a esta cantiga alheia:
Perdigão perdeu a pena
Não há mal que lhe não venha.

VOLTAS
Perdigão que o pensamento
Subiu a um alto lugar,
Perde a pena do voar,
Ganha a pena do tormento.
Não tem no ar nem no vento
Asas com que se sustenha:
Não há mal que lhe não venha.

Quis voar a u˜a alta torre,
Mas achou-se desasado;
E, vendo-se depenado,
De puro penado morre.
Se a queixumes se socorre,
Lança no fogo mais lenha:
Não há mal que lhe não venha.

CAMÕES, Luís de. *Rimas* (texto estabelecido, revisto e prefaciado por Álvaro J. da Costa Pimpão). Coimbra: Almedina 2005 (p.80)

1. **Sublinha no poema de Luís de Camões todos os vocábulos ou expressões que permitam antecipar jogos de palavras.**
2. **Identifica o tema do poema.**
3. **De entre os seguintes assuntos, assinala todos os que consideras de acordo com o poema:**
   (A) A paixão e o egoísmo.
   (B) A vontade de transpor os limites.
   (C) O castigo da ambição.
4. **Divide o poema em partes lógicas.**

Escola Secundária de Gondomar
Sede do agrupamento
Largo de Camões, 4420-183 Gondomar
tel: 224 830 408 fax: 224 835 237
site: **www.aeg1.pt** e-mail: **geral@aeg1.pt** NIF n.º 600 085 465

SELO DE CONFORMIDADE EQAVET GARANTIA DA QUALIDADE
CENTRO QUALIFICA
PESSOAS 2030 | PORTUGAL 2030 | Cofinanciado pela União Europeia

Observa a imagem de Jacob Peter Gowy, *A queda de Ícaro*, presente na página 181 do teu Manual. Realiza uma apreciação crítica da mesma, tendo em conta o que ficaste a conhecer da história de Ícaro, relacionando-a ainda com a análise feita do poema "Perdigão perdeu a pena".

(O teu texto deve ter no mínimo 180 palavras.)

Agora que terminaste, não te esqueças de rever o teu texto.

Apêndice 13



Português - Escrita

O presente inquérito enquadra-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e visa estudar os hábitos e preferências dos alunos em relação à Escrita, dentro e fora da sala de aula de Português.

Assim, pedia a tua colaboração no seu preenchimento, que apenas te custará alguns minutos.
O teu contributo será precioso.

Desde já agradeço,

Silvia Martins (Mestranda FLUP - MEP - 2022/2024)

smartins80@gmail.com Switch account

Not shared

1. Com que frequências escreves fora da sala de aula?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muito frequentemente

2. Com que frequência escreves com papel e caneta/lápis fora da sala de aula?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muito Frequentemente

3. Com que frequência escreves no computador fora da sala de aula?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muito frequentemente

4. Com que frequência escreves no telemóvel fora da sala de aula?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muito frequentemente

5. Com que frequência recorres a ferramentas de inteligência artificial para te ajudar na produção de textos escritos?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muito frequentemente

6. Com que frequência escreves cartas?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muito frequentemente

7. Com que frequência envias emails?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muito frequentemente

8. Com que frequência envias mensagens escritas?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muito frequentemente

9. Com que frequência estudas para os testes de avaliação de produção escrita?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muito frequentemente

10. Com que frequência utilizas o corretor ortográfico do computador?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muito frequentemente

11. Com que frequência utilizas o dicionário para te apoiar na escrita dos teus textos?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Muito frequentemente

12. Como avalias as tarefas de escrita propostas nas aulas de Português?

	1	2	3	4	5	
Muito difíceis	○	○	○	○	○	Muito fáceis

13. Como avalias as tarefas de escrita propostas nos testes de Português?

	1	2	3	4	5	
Muito difíceis	○	○	○	○	○	Muito fáceis

14. Como avalias as tarefas de escrita propostas nas provas/exames de Português? *(por exemplo: Provas de Aferição, Exames Nacionais ou Provas Comuns)*

	1	2	3	4	5	
Muito difíceis	○	○	○	○	○	Muito fáceis

15. Como avalias as tuas capacidades de produção de textos de opinião?

	1	2	3	4	5	
Péssimas	○	○	○	○	○	Excelentes

16. Como avalias as tuas capacidades de produção de textos expositivos?

	1	2	3	4	5	
Péssimas	○	○	○	○	○	Excelentes

17. Como avalias as tuas capacidades de produção de textos de apreciação crítica?

	1	2	3	4	5	
Péssimas	○	○	○	○	○	Excelentes

18. Como avalias as tuas capacidades de produção de textos livres?

	1	2	3	4	5	
Péssimas	○	○	○	○	○	Excelentes

19. Como te sentes quando sabes que o que escreveste vai ser alvo de avaliação?

	1	2	3	4	5	
Muito desconfortável	○	○	○	○	○	Completamente à vontade

20. O que consideras mais importante para se "escrever bem"?

	1	2	3	4	5	
Talento	○	○	○	○	○	Treino

21. O que consideras mais importante para se "escrever bem"?

	1	2	3	4	5	
Criatividade	○	○	○	○	○	Técnica

22. O que consideras mais importante para se "escrever bem"?

	1	2	3	4	5	
Inspiração	○	○	○	○	○	Estudo

23. O que consideras mais importante para se "escrever bem"?

	1	2	3	4	5	
Motivação	○	○	○	○	○	Dedicação

24. Quão útil consideras para a tua vida a aprendizagem das diferentes tipologias textuais estudadas na disciplina de Português?

	1	2	3	4	5	
Nada útil	○	○	○	○	○	Muito útil

25. Das opções indicadas, seleciona todas as que consideres importantes para um "bom texto".

- [ ] Correção ortográfica
- [ ] Vocabulário
- [ ] Correta construção frásica
- [ ] Organização
- [ ] Ligação das ideias do texto
- [ ] Criatividade
- [ ] Marcas do género textual
- [ ] Repetições

26. De todas as opções que escolheste acima, indica, por ordem de importância as três que consideres mais importantes para um "bom texto".

Your answer

26. De todas as opções que escolheste acima, indica, por ordem de importância as três que consideres mais importantes para um "bom texto".

Your answer

27. Como avalias o tempo dedicado às atividades de escrita nas aulas de Português?

	1	2	3	4	5	
Pouco	○	○	○	○	○	Demasiado

28. Sentes prazer na escrita?

	1	2	3	4	5	
Nada	○	○	○	○	○	Muito

29. Como te sentes em relação a lerem o que escreves?

	1	2	3	4	5	
Muito desconfortável	○	○	○	○	○	Completamente à vontade

30. Costumas planificar os teus textos?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Sempre

31. Costumas rever/reescrever os teus textos?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Sempre

32. Costumas escrever enquanto ouves música?

	1	2	3	4	5	
Nunca	○	○	○	○	○	Sempre

33. Qual o tipo de música que mais te ajuda no ato de escrita? (Por exemplo: sons da natureza, sons relaxantes, Rock, Pop, música clássica, R&B, HipHop, Tecno, Funk, Punk...)

Your answer

34. Completa a frase: *Um texto é bom quando...*

Your answer