

CICLO DE ESTUDOS
[RAMO OU ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO SE APLICÁVEL]

**A escrita como processo:
O trabalho com elementos estruturantes do texto como
uma abordagem para melhoria da expressão escrita dos
alunos na língua materna e na língua estrangeira**

Mario Afonso Moura Junior

M

2025



Mario Afonso Moura Junior

A escrita como processo:

O trabalho com elementos estruturantes do texto como uma abordagem para melhoria da expressão escrita dos alunos na língua materna e na língua estrangeira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão,
orientada pela Professora Doutora Simone Madeleine Auf der Maur
e pela Professora Doutora Marta Várzeas

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025

Aos meus ancestrais, meus amados e queridos guias.

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	10
Agradecimentos	11
Resumo.....	13
Abstract	14
Abstract	15
Índice de Figuras	16
Índice de Tabelas	16
Lista de abreviaturas e siglas.....	19
Introdução.....	20
1.Justificação da Ação	22
1.1. Contexto escolar.....	22
1.1.1. Caracterização da escola Rodrigues de Freitas.....	22
1.1.2. Caracterização do Conservatório de Música do Porto	23
1.1.3. Caracterização das turmas.....	25
1.1.3.1. A turma do 11º ano de Literatura Portuguesa	25
1.1.3.2. A turma do 9º ano de Alemão.....	28
1.2. Identificação do problema	30
1.2.1. Observação das aulas	30
1.2.2. O caminho para encontrar o tema de investigação	32
1.2.3. Aplicação do questionário inicial.....	34
1.2.4. A presença da escrita em sala de aula.....	30
1.2.4.1. A turma do 11º ano de Literatura Portuguesa	36
1.2.4.1. A turma do 9º ano de Alemão.....	38
1.2.5. Diagnose	39
1.2.6. Reflexão sobre os dados recolhidos	40
2.Fundamentação teórica	41
2.1. O texto: a ideia com(o) um corpo.....	41
2.1.1. O que é um texto?	41
2.1.2. Textualidade, um tronco com vários ramos	44
2.1.3. Coesão e coerência	46

2.1.4. Tipologia textual, o sabor e a textura do texto	47
2.1.4.1 Texto dissertativo	Erro! Marcador não definido.
2.1.4.1 Texto opinativo.....	49
2.1.4.1 Texto literário	50
2.1.5. Elementos estruturantes do texto: a cartilagem e as articulações da palavra	51
2.1.5.1. Parágrafo	51
2.1.5.2. Conectores discursivos	53
2.2. A escrita como um rio: a ideia em movimento	54
2.2.1. Gênese	54
2.2.2. Diálogos entre a escrita e a oralidade	55
2.2.3. Diálogos entre a escrita e a leitura	57
2.2.4. Competência textual: a fluência da recepção e da produção textual	60
2.2.5. A escrita como um meio, um produto e um processo	62
2.2.5.1. A escrita como um meio: a utilidade da palavra	62
2.2.5.2. A escrita como um produto: a utilidade da palavra.....	63
2.2.5.3. A escrita como um processo: o mecanismo da palavras	64
2.2.5.4. Reformulação teórica	72
3.Desenho do estudo	76
3.1. Metodologia	76
3.1.1. Ferramenta de recolha de dados.....	78
3.1.1.1. Diário de investigação	79
3.1.1.2. Questionário.....	79
3.1.1.3. Análise documental	80
3.1.1.3.1. Grelha de avaliação direta.....	80
3.1.1.3.2. Fichas de trabalho	81
3.2. Plano de ação	83
3.2.1. A calendarização das atividades	83
3.3. A implementação do PIA	85
3.3.1. O ciclo 0 de investigação.....	86
3.3.1.1. Descrição da atividade implementada na turma de Alemão.....	86
3.3.1.2. Apresentação dos resultados da atividade implementada na turma de Alemão..	90
3.3.1.3. Descrição da atividade implementada nan turma de Literatura Portuguesa	93

3.3.1.4. Apresentação dos resultados da atividade implementada na turma de Literatura Portuguesa	97
3.3.2. O primeiro ciclo de investigação.....	100
3.3.2.1. Descrição da atividade implementada na turma de Alemão	101
3.3.2.2. Apresentação dos resultados da atividade implementada na turma de Alemão.	
Erro! Marcador não definido.	104
3.3.2.3. Feedback dos alunos sobre a atividade implementada na turma de Alemão	108
3.3.2.4. Descrição da atividade implementada na turma de Literatura Portuguesa	Erro!
Marcador não definido.	
3.3.2.5. Apresentação dos resultados da atividade implementada na turma de Literatura Portuguesa	Erro! Marcador não definido.
3.3.2.6. Feedback dos alunos sobre a atividade implementada na turma de Alemão	116
4. Discussão dos resultados	1Erro! Marcador não definido.
4.1. Primeiro ciclo na disciplina de Alemão.....	118
4.2. Primeiro ciclo na disciplina de Literatura Portuguesa.....	123
Considerações Finais	127
Limitações.....	130
Investigações futuras.....	131
Referências Bibliográficas	135
Anexos	138
Anexo 1.....	140
Anexo 2.....	148
Anexo 3.....	158
Anexo 4.....	164
Anexo 5.....	170
Anexo 6.....	172
Anexo 7.....	173
Anexo 8.....	175
Anexo 9.....	177
Anexo 10	179
Anexo 11	181
Anexo 12	183
Anexo 13	186

Anexo 14	187
Anexo 15	189
Anexo 16	190
Anexo 17	193
Anexo 18	196
Anexo 19	199
Anexo 20	202
Anexo 21	209
Anexo 22	214
Anexo 23	222

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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 de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

[Porto, setembro de 2025]

[Mario Afonso Moura Juinor]

Agradecimentos

Há muitos nomes que eu poderia citar aqui, muitas pessoas que passaram pela minha vida e fizeram esta dissertação ser possível. Desde pessoas que conheço até as que, de longe, admiro. Todas fazem parte do meu caminho.

Começo agradecendo os meus ancestrais, todos eles. Posso não conhecer todos os seus nomes e não ter visto as suas faces, mas carrego-os comigo no sorriso da alma e no amparo do espírito. Meus velhos e minhas velhas, vocês são o meu tudo. Em especial, agradeço os meus avós Maria Rosa Pinheiro de Almeida, Domingos Afonso de Castro e Domingos Alves Mendes de Moura. Sei que, do outro lado, vocês olham e velam por mim, amados.

Agradeço à minha família por todo apoio e incentivo dados. Ao meu pai, Mario, por sempre me ter apontado o caminho; à minha mãe, Penha, por sempre me ter lembrado do carinho sentido; e ao meu irmão, Matheus, por ser sempre o meu presente mais pedido. Agradeço ao meu companheiro de vida e jornada, Josué, por nunca ter soltado a minha mão e sempre ter sido um ninho seguro nos dias de sol e chuva.

Agradeço aquele que, em espírito, me trouxe até aqui, que me acompanhou ao longo desses dois anos de dedicação e auto-descoberta. Ele que se apresentou pra mim como um deus-mestre, um deus-pedagogo: Odin, o velho caolho que tem o meu coração. A ti, meu grande amigo, o meu mais sincero obrigado e a minha mais genuína devoção.

A Thoth, o meu agradecimento pela inspiração na escrita desse relatório.

Agradeço a todos os alunos que já passaram por mim e os que permanecem. Agradeço aos meus alunos de alemão da minha primeira turma, a turma Göttingen, e aos alunos da minha turma Berlin. Vocês, meus alunos, são a motivação do meu trabalho e do meu sorriso em sala de aula.

Às minhas amigas do peito Gabriela Daud, Ana Carolina Vaz Azevedo, Maria Eduarda Machado, Luana Duarte, Erica Lima e Victória Versari, às minhas “comadres”, como costumo dizer, a minha mais profunda gratidão por todos esses anos de parceria, cumplicidade, fofoca e trocas genuínas.

A ti, meu querido Paulo Neves, dedico um agradecimento especial. Sem ti no meu caminho, talvez eu não tivesse chegado até aqui como cheguei. Para sempre serei grato.

Dedico, aqui, um espaço especial a todos aqueles que trilharam este caminho antes de mim. Agradeço àquelas que me orientaram ao longo de todo esse percurso acadêmico. A minha mais sincera gratidão e admiração à minha orientadora prof^a. Simone Madeleine Auf der Maur e à minha professora de alemão, prof^a Anette Kind. Obrigado por cada riso e ensinamento nesses dois anos de jornada. Agradeço também à professora Marta Várzeas pela gentil coorientação nesse relatório.

Agradeço às minhas orientadoras de estágio prof^a Manuela Pinto de Sousa, prof^a Lídia Sousa e prof^a Alexandra Lopes. Sem a vossa dedicação, orientação e motivação, eu nunca teria concluído esse percurso até aqui.

Agradeço às minhas colegas de estágio, Ana Carolina e Inês, por todo apoio e motivação. Guardo comigo, junto ao peito, a nossa união, as nossas partilhas e a nossa colaboração nesse ano de estágio. Só nós sabemos o que passamos juntos; só nós sabemos o significado da conclusão desta etapa.

Por fim, agradeço a todos os professores que já passaram pela minha vida. Em especial, agradeço às minhas professoras Maria Carolina Barbosa e Adriana da Cunha Carvalho. Vocês duas foram as primeiras que despertaram em mim a minha vocação para o ensino. E por isso eu sou eternamente grato.

Dentro de mim, vive um menino que, desde a tenra idade, sonhou em ensinar. Eu sou, meus professores e minhas professoras, a semente que um dia vocês plantaram. Saibam que, se hoje eu sou professor, é porque carrego um bocado da vossa docência comigo. Espero poder honrar o vosso legado e seguir tornando-me sempre um bom semeador.

Resumo

Este estudo, realizado no âmbito do estágio pedagógico, investiga o impacto da análise dos elementos estruturantes do texto, nomeadamente os conectores discursivos e os parágrafos, para a melhoria da expressão escrita dos alunos do 9º ano de Alemão e do 11º ano de Literatura Portuguesa. Para tal, esta investigação fundamenta-se na adaptação da metodologia de Kast (1989) no âmbito da pedagogia da escrita em língua materna e em língua estrangeira. Dessa forma, a metodologia de trabalho implementada nas duas turmas sintetiza-se do seguinte modo: Do texto à frase e à palavra; da palavra à frase e ao texto. Essa metodologia consiste, então, em duas fases de implementação: na primeira, lê-se e analisa-se o conteúdo no plano do texto para que, então, se possa estabelecer a (co)relação entre as frases e, por fim, o se possa definir ideias-chave que resumam esse texto; na segunda fase, o aluno, dispondo das ideias-chave e de uma tabela de conectores discursivos elaborada para esta investigação, passa a escrever o seu texto autonomamente, partindo da palavra, formando frases e construindo o seu texto. Essa estratégia foi implementada num ciclo 0 e num ciclo 1 de investigação em ambas as turmas. Os resultados, obtidos através da análise documental dos textos dos alunos, dos dois questionários pedagógicos aplicados às turmas e do diário de investigação redigido durante os momentos de intervenção, demonstraram que a metodologia foi eficaz na conscientização da escrita enquanto um fenómeno processual e no aumento do número de conectores dos textos dos alunos.

Palavras-chave: a escrita como um processo, conectores discursivos, parágrafo, recepção textual, produção textual

Abstract

This research project, carried out within the scope of the teaching practicum, investigates the impact of analysing the structural elements of text (discourse markers and paragraphs) in order to improve the writing skills of 9th grade German and 11th grade Portuguese Literature students. To this end, this research is based on the adaptation of Kast's (1989) methodology for the mother and foreign language. Therefore, the methodology implemented in the two classes can be defined as follows: From text to sentence to word; from word to sentence to text. This methodology consists of two main phases: in the first one, the text is read and its content is analysed so that the (co)relation between sentences can be established and the key words that summarise the text can be defined; in the second phase, the students, using the key word and a table of discourse markers, developed specifically for this research, begin to write their text starting with the word, forming sentences and constructing their paragraphs. This strategy was implemented in a cycle 0 and cycle 1 in both classes. The results, obtained through the analysis of the students' texts, the two pedagogical questionnaires applied to the classes and the research diary written during cycle 0 and cycle 1, has demonstrated that the methodology was effective in raising awareness of writing as a processual phenomenon and in increasing the number of connectors in the students' texts.

Key-words: procedural writing, discourse markers, paragraph, textual reception, textual production

Abstract

Diese im Rahmen eines Referendariats durchgeführte Untersuchung analysiert den Einfluss struktureller Elemente des Textes, nämlich der Konnektoren und Absatzstrukturierung, auf die Verbesserung des Schreibens von Schülern der 9. Klasse im Fach Deutsch und der 11. Klasse im Fach Portugiesische Literatur. Zu diesem Zweck stützt sich diese Untersuchung auf die Umformulierung der Methodik von Kast (1989) im Rahmen der Schreibpädagogik in der Muttersprache und in der Fremdsprache. Die in den beiden Klassen umgesetzte Arbeitsmethodik lässt sich wie folgt zusammenfassen: Vom Text zum Satz und zum Wort und vom Wort zum Satz und zum Text. Diese Methodik besteht also aus zwei Hauptphasen: In der ersten Phase wird der Inhalt des Textes gelesen und analysiert, um dann die (Ko-)Relation zwischen den Sätzen herzustellen und schließlich die Schlüsselideen zu bestimmen, die diesen Text zusammenfassen. In der zweiten Phase schreiben die Schüler*in anhand der bereits festgelegten Schlüsselideen und einer für diese Untersuchung erstellten Tabelle mit Konnektoren seinen Text selbstständig. Sie gehen dann vom Wort aus und bilden Sätze mit den vorgegebenen Konnektoren, um den gesamten Text allmählich aufzubauen. Diese Strategie wurde in einem Forschungszyklus 0 und einem Forschungszyklus 1 in beiden Klassen umgesetzt. Die Ergebnisse, die durch die Analyse der Texte der Schüler, der beiden pädagogischen Fragebögen, die in den Klassen durchgeführt wurden, und des während des Referendariats verfassten Forschungstagebuchs erzielt wurden, zeigten, dass die Methodik wirksam war, um das Bewusstsein für das Schreiben als Prozess zu schärfen und die Anzahl der Konnektoren in den Texten zu erhöhen.

Key-words: prozessorientiertes Schreiben, Konnektoren, Absatz, Textrezeption, Textproduktion

Índice de Figuras

Figura 1 - Exemplo de registo oral na primeira avaliação do 1ª período	34
Figura 2 - Exemplo de texto com parágrafos compostos apenas por uma frase.....	34
Figura 3 - Modelo de comunicação oral (Solmecke, 1992, p.7)	51
Figura 4 - Modelo de direção dos processos de leitura e escrita (Alvarenga, 1988)	54
Figura 5 - modelo de escrita reformulado (Flowers & Hayes, 1981, p. 370)	61
Figura 6 - modelo de escrita reformulado (Hayes, 1996, p. 4)	63
Figura 7 - tabela de conectores proposta por Kast (1989, p. 13)	67
Figura 8 - esquema autoral sobre a escrita como um processo	69
Figura 9 - exemplo de texto preenchido por uma aluna do 9º ano de alemão	87
Figura 10 - exemplo de texto bem estruturado, mas bem conectores discursivos	88
Figura 11 - exemplo de texto bem estruturado e com variedade de conectores discursivos	88
Figura 12 - exemplo de uma produção escrita sobre Antero de Quental feita por uma aluna do 11º ano de Literatura Portuguesa	94
Figura 13 - exemplo de texto composto apenas por conectores copulativos e conclusivos	95
Figura 14 - continuação do texto presente na figura 13	96
Figura 15 – texto da aluna H, realizado no primeiro momento de intervenção	112
Figura 16 – texto da aluna H, realizado no segundo momento de intervenção	112
Figura 17 – exemplo de texto do aluno 1 no ciclo 0 em Alemão	119
Figura 18 - exemplo de texto do aluno 1 no primeiro momento de intervenção em Alemão	119
Figura 19 - exemplo de texto do aluno 1 no segundo momento de intervenção em Alemão	119

Figura 20 - exemplo de texto do aluno 2 no primeiro momento de intervenção em Alemão	120
Figura 21 - exemplo de texto do aluno 2 no segundo momento de intervenção em Alemão	120
Figura 22 – exemplo de texto produzido no primeiro momento de intervenção em Literatura Portuguesa	124
Figura 23 – texto produzido pelo aluno M durante o ciclo 0 em Literatura Portuguesa.....	125
Figura 24 – texto produzido pelo aluno M durante o primeiro momento de intervenção em Literatura Portuguesa	126
Figura 25 – texto produzido pelo aluno M durante o segundo momento de intervenção em Literatura Portuguesa	126

Índice de Tabelas

Tabela 1: número de conectores presentes nos textos do 9º ano de Alemão.....	105
Tabela 2 – número de parágrafos e conectores presentes nos textos dos alunos do 11º ano de Literatura Portuguesa	111

Lista de abreviaturas e siglas

PIA : PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

AERF: AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS

EBSRF: ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA RODRIGUES DE FREITAS

CMP: CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito do estágio pedagógico de Português e de Alemão, Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão. A iniciação à prática profissional decorreu ao longo do ano letivo de 2024/2025, no Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas e no Conservatório de Música do Porto, ambas situadas no Porto.

Esse projeto de investigação pedagógica ancora-se na metodologia da investigação-ação e encontra, na pedagogia da escrita, o seu ponto de estudo e atuação. A definição da escrita como zona de intervenção pauta-se na reflexão dos dados recolhidos ao longo do período inicial de testagem e observação.

No ciclo 0 deste PIA, constatei a dificuldade de os alunos estruturarem os seus textos de forma coesa e clara. Dentre todos os problemas levantados, os dois que mostraram ser transversais às turmas de Literatura Portuguesa e de Alemão foram a organização do texto em parágrafos e a escassez de conectores discursivos nos textos. Sendo assim, os passos de investigação deste projeto nortearam-se pela seguinte questão de investigação: “Em que medida o trabalho com elementos estruturantes do texto contribui para uma melhoria na expressão escrita dos alunos na língua materna e na língua estrangeira?”. De modo a dar conta de responder esta questão, reformulei o modelo teórico-metodológico de Kast (1989) com a finalidade de abranger não só a língua estrangeira, como é a proposta do autor, mas também a língua materna. Dessa forma, foi-me possível traçar um plano de ação que consistiu em um ciclo de intervenção nas tuas turmas.

Nos próximos parágrafos, farei uma breve apresentação da estrutura deste relatório de estágio, descrevendo brevemente o conteúdo de cada secção que o compõe.

O capítulo I leva ao leitor a conhecer o contexto das duas escolas nas quais este PIA se desenvolveu e das turmas às quais ele se destinou. A esse respeito, o leitor encontrará uma caracterização das turmas do 11º ano de Literatura Portuguesa e do 9º

ano de Alemão. De seguida, o texto revelará ao leitor as minhas considerações no período inicial de observação nas duas escolas, assim como o caminho que percorri até a definição do meu tema e questão de investigação. Neste capítulo, ainda podem ser encontradas algumas observações a respeito da escrita nas turmas que trabalhei e, mais ao fim, o estabelecimento dos objetivos deste PIA.

O capítulo II, por sua vez, destina-se à concatenação de uma extensa revisão bibliográfica sobre a escrita. Sabendo que este trabalho foca-se na escrita como um processo, inicio o capítulo definindo o que se pode entender por texto e textualidade, por coesão e coerência, por tipologias textuais e pelos elementos estruturantes do texto, a saber, os conectores discursivos e os parágrafos. Na segunda parte do capítulo, debruço-me sobre a escrita e as relações que se estabelecem entre ela, a oralidade e a leitura, atendo-me sempre à sua aplicabilidade ao ensino. Depois disso, passo a explicitar como a recepção e a produção textual compõem aquilo que se entende por competência textual para, por fim, poder discorrer sobre caminhos que a escrita pode tomar: a escrita como um meio, um produto e um processo. Nesse último tópico, destaco os estudos iniciais da escrita enquanto um processo não linear e descrevo o modelo de Kast (1989) sobre a escrita. Por fim, apresento ao leitor a minha reformulação desse modelo, que é a base deste PIA.

No capítulo III, o leitor poderá encontrar uma descrição da metodologia da Investigação-Ação, das ferramentas de recolhas de dados e do meu plano de ação, traçado para responder a minha questão de investigação. É neste capítulo que o leitor encontrará a descrição da implementação do PIA na turma de Alemão e de Literatura Portuguesa, bem como a apresentação do seus respetivos resultados.

O capítulo IV destina-se essencialmente à discussão dos dados obtidos e observados no meu primeiro ciclo de investigação. Neste capítulo, apresento ao leitor a minha interpretação para os dados que resultaram da implementação deste PIA.

A parte final deste trabalho, intitulada “conclusões” é estruturada para sistematizar aquilo que concluí após a implementação do meu PIA, assim como para estabelecer um conjunto limitações mais relevantes deste estudo e algumas linhas de

investigação e/ou prática docente que eu gostaria de ter implementado nestas turmas se houvesse tempo hábil para tal.

1. Justificação da Ação

O presente capítulo visa contextualizar o leitor ao contexto que propiciou a formulação e a implementação do meu projeto de investigação-ação. Neste capítulo, far-se-á uma breve apresentação das duas escolas nas quais cumpri o estágio pedagógico, bem como uma caracterização das turmas com as quais desenvolvi o meu projeto. Tendo isto em vista, proceder-se-á à explicitação acerca da génese do tema, bem como das suas lapidações ao longo do ano letivo.

1.1. Contexto escolar

Em virtude da ausência duma escola que oferecesse simultaneamente uma vaga de estágio para Português e Alemão, fui alocado em duas escolas, nomeadamente na escola base do agrupamento, a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, e no Conservatório de Música do Porto. Ambas se localizam no centro do Porto e, por mais que sejam instituições distintas, dividem o mesmo complexo predial.

1.1.1. Caracterização da escola Rodrigues de Freitas

A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas conta com um público discente heterogéneo e multicultural compreendido entre o 5º e o 12º ano de escolaridade. A escola abre espaço não só para os alunos dos mais diferentes estratos sociais, mas também para os alunos de diferentes nacionalidades. De modo a atender a demanda daqueles que não provêm dos PALOP (Países de Língua Oficial Portuguesa), a escola oferece a disciplina de Português como Língua de Acolhimento com o objetivo de promover uma maior integração dos mesmos não só na escola, como na sociedade na qual se integram.

Nesse sentido, a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas passou a enquadrar-se, desde o ano letivo de 2010/2011, como um Território Educativo de

Intervenção Prioritária (TEIP) de modo a suprir as demandas dos diferentes públicos que a frequentam e que, logica e conseqüentemente, evocam diversos desafios a serem ultrapassados pela instituição. É nesse sentido que “o Agrupamento promove dinâmicas interventivas e geradoras de mudanças, com o intuito de apoiar, diferenciar e enriquecer o processo de ensino aprendizagem [de cada aluno]. (Projeto educativo AERF, p. 5).

Se de um lado a escola atua na inclusão de crianças e adolescentes imigrantes, por outro lado, ela também se destaca por ser “uma instituição de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão” (Projeto educativo AERF, p.6). A escola dispõe, assim, de meios humanos e materiais para promover uma maior inclusão destes alunos no processo de ensino-aprendizado. Esta inclusão concretiza-se por meio das adaptações no currículo escolar de cada aluno da educação especial, o que permite que os mesmos consigam completar o seu percurso escolar tendo por base aqueles conteúdos que correspondem ao que está RTP (Relatório Técnico-Pedagógico) pessoal.

O Agrupamento também é um ponto de referência do ponto de vista pedagógico-cultural e científico. Para além de ser um polo de referência na educação inclusiva e de ser uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), facto que, por si só, torna a escola um objeto de investigação e observação pedagógica ao nível nacional e internacional, as exposições - abertas à visita marcada para outras escolas - que decorrem na Biblioteca Jaime Cortesão e no Museu da Ciência da escola destacam, assim, ainda mais a sua relevância no contexto escolar do Porto.

1.1.2. Caracterização do Conservatório de Música do Porto

O Conservatório de Música do Porto (CMP) destaca-se pela excelência académica que os seus alunos demonstram ter, bem como por oferecer, ao seu público discente, o Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM) para além das disciplinas que compõem a formação geral do currículo nacional. Em decorrência disso, a admissão de novos alunos é feita por meio da aferição das “suas aptidões e/ou pelos seus conhecimentos musicais, independentemente da sua área de residência” (CMP, p7).

O CMP abrange a sua oferta educativa a todos os anos de escolaridade, do Ensino Básico ao Secundário. Os cursos de música, por sua vez, podem ser frequentados em três regimes distintos: integrado, articulado e supletivo. Os alunos do primeiro tipo de regime realizam todas as suas unidades curriculares no CMP, ao passo que os do regime articulado frequentam outras instituições de ensino e cumprem as disciplinas da Educação Musical no CMP. Por fim, aqueles que optam pelo regime supletivo, cumprem somente as disciplinas de Música. Dessa maneira, o CMP dispõe de variadas ofertas no âmbito musical destinadas aos distintos anos de escolaridade.

Ao lado do ensino musical, a escola ainda desenvolve projetos educativos que visam fomentar a participação e a integração dos alunos no contexto escolar, social e europeu. Tais projetos objetivam que os alunos desenvolvam competências ao nível académico, afetivo, socioambiental e transpessoal. Dentre as ofertas, encontram-se o clube “Ar Livre”¹¹, “Eco-Escola”, “Escolas Ubuntu”, “Educação para a Saúde” e ainda o programa Erasmus+.

Para além desta análise técnica, lanço aqui um olhar mais subjetivo sobre a escola. O CMP é um ambiente extremamente propício para a atividade docente. E creio que isso advém, para além da qualidade dos profissionais que lá trabalham, do próprio processo de admissão de novos alunos. Como já mencionado, apesar de se tratar de uma escola pública, os candidatos são seriados em função da sua idade e respetivos conhecimentos musicais, o que acaba, na prática, por representar um certo marcador social do público que frequenta a escola. Ponho isto desta maneira por ser relativamente lógico concluir que, tendo em vista a nossa sociedade atual, não são todas as famílias que possuem condições financeiras que permitem que os seus filhos usufruam duma educação musical prévia à candidatura ao CMP. Dessa maneira, a escola conta com um grande número de alunos, em contraste com a EBSRF, pertencentes a classes sociais mais favorecidas. Isto se comprova na grande adesão que o corpo discente tem em programas como o Erasmus+ ou em outras viagens de cunho educativo organizadas pelo CMP.

1.1.3. Caracterização das turmas

Durante o ano letivo de 2024/2025, trabalhei, de início ao fim, com duas turmas: uma de Literatura Portuguesa e uma de Alemão. Devido a mudanças no regime interno da escola Rodrigues de Freitas, o horário da professora cooperante de Português foi alterado de modo a que deixou de ser a docente responsável pela turma do 7ºano, ficando encarregada apenas pela *Turma+* do mesmo ano de escolaridade. A *Turma+* consiste numa estratégia adotada pela escola para fornecer apoio pedagógico aos alunos que apresentam maiores dificuldades na disciplina de Português. Sendo assim, tendo em vista esta mudança logo na primeira semana de aulas, não tive a oportunidade de trabalhar com nenhuma turma do ciclo básico, tendo lecionado apenas no ensino secundário, ao 10º e 11º ano. Em virtude das dificuldades próprias de cada turma escolhi a turma de Literatura Portuguesa do 11º ano como turma de projeto por a mesma se enquadrar mais no que eu, na altura, ambicionava realizar no âmbito do meu projeto de investigação-ação. As razões que me levaram a escolher esta turma para aplicar o meu projeto serão explicitadas no capítulo 1.2.

Relativamente às turmas de alemão, comecei por frequentar as aulas de todas as turmas do 7º, 8º e 9º anos. Contudo, devido ao perfil da turma e à sua proficiência no idioma, escolhi trabalhar apenas com uma das turmas de 9º ano para lecionar as aulas de regência e de projeto.

Durante o processo de observação das aulas, devo dizer que tive total liberdade e apoio das professoras cooperantes para escolher as turmas com as quais mais gostaria de trabalhar e para lapidar o tema de forma a que eu pudesse proceder a um trabalho que, no fundo, não só fosse atender às demandas de cada turma, mas também que me inspirasse.

1.1.3.1. A turma do 11º ano de Literatura Portuguesa

A turma do 11º ano era composta por 16 alunos, 3 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos. A turma enquadrava-se no curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

Nessa turma, havia três alunos que usufruíram de medidas educativas adicionais. Por apresentar um grau de dislexia elevado, uma das alunas era acompanhada por uma professora da educação especial, ao passo que os outros dois alunos apresentavam um quadro de baixa visão. Ambos se serviam dum aparelho de amplificação de imagem que ficava fixo nas suas mesas. Este aparelho permitia uma leitura mais confortável do material escrito ou visual trabalhado em aula.

A turma tinha, semanalmente, 3 aulas de Literatura Portuguesa, cada uma com dois blocos de 50 minutos, separados por um intervalo ao meio. As aulas decorriam na mesma sala, que era equipada com um quadro branco, um computador na mesa do professor, internet e um projetor. As mesas estavam organizadas em cinco fileiras, facto que não dificultava a circulação do professor pelas mesas dos alunos.

Através das minhas observações das aulas ao longo de todo o ano, divido a caracterização da turma em três partes: aspetos que se mantiveram constantes, aspetos que pioraram e aspetos que melhoraram ao longo do ano letivo.

Nesse sentido, de um modo geral, a turma foi composta por alunos desmotivados e desinteressados nas aulas. Não era raro haver alunos que, a meio da aula, abaixavam a cabeça para dormir ou dormiam escorados na cadeira, praticamente deitados nelas. Constantemente, havia um grupo de alunos que passava a aula, parcial ou totalmente, a ouvir músicas com os seus auriculares. As repreensões dadas pela professora cooperante e pelos professores estagiários não surtiram efeito para a melhoria deste aspeto. Por outro lado, o comprometimento da turma com a disciplina também se manteve constante, sendo, por assim dizer, quase nulo. Esta era uma turma para a qual não se podia passar tarefas de casa ou leituras orientadas para a casa; não se podia esperar que os alunos fizessem qualquer tipo de atividade fora da sala de aula, pois elas definitivamente não seriam feitas.

Paralelamente a isto, verificou-se uma grande dificuldade em cumprir as tarefas planeadas para a aula. Isto deve-se ao ritmo de trabalho lento e inconstante da turma nas aulas da professora cooperante e, por vezes, também nas aulas assistidas dos professores estagiários. Ao lado disso, os alunos desta turma apresentavam uma grande

dificuldade em realizar um trabalho autónomo. No plano do texto, os alunos apresentaram grandes dificuldades na leitura. Num plano mais raso, esta dificuldade foi vista na compreensão e, num plano mais profundo, na interpretação do texto. Em complemento a isso, a participação oral da turma não correspondia ao desejável, pois, por vezes, as aulas resumiam-se a um monólogo da professora cooperante ou dos professores estagiários. Para que se conseguisse tirar os alunos do seu estado normal de apatia, era preciso colocar “questões estimuladoras”, a fim de suscitar algum tipo de reação da parte deles. A exemplo disso, tomo uma aula em que a professora cooperante, face ao silêncio absoluto da turma após a leitura dum excerto de *Um Auto de Gil Vicente*, de Almeida Garrett, perguntou aos alunos se a personagem parecia estar “feliz ou triste” para que pudesse, então, proceder à análise psicológica das personagens em função da construção do sentido da peça. Casos como esse foram, ao longo do ano letivo, mais usuais do que o desejado.

Relativamente à pontualidade, este é um aspeto que apenas piorou ao longo do ano. De início, apenas um grupo médio de alunos chegava atrasado para o primeiro e/ou o segundo bloco de aulas. Contudo, o número de alunos que aderiram ao atraso – ou apenas não apareciam em um dos tempos de aula – foi crescendo, pelo que alunos que não tinham este comportamento passaram a tê-lo. Em todas as aulas lecionadas por mim ou pelas professoras estagiárias, foi reservado um tempo inicial de cerca de 5 minutos destinado a esperar os alunos chegarem à sala. Houve vezes em que começamos a aula com apenas metade da turma presente; outras, em que a aula só começou passados 10 minutos do seu início; e outras ainda em que alguns alunos chegavam 15 ou 20 minutos após o sinal tocar, quando chegavam. É de se salientar que a assiduidade dos alunos era baixa até mesmo em contexto de avaliação. Em todos os momentos de avaliação formal da expressão oral, os alunos não cumpriram com o compromisso de realizar a sua apresentação oral, quer por eles terem faltado, quer por não terem preparado nada para apresentar.

Apesar desse contexto desmotivador, pude observar que houve uma lenta melhoria ao longo do ano letivo no que toca à participação dos alunos em sala de aula e o diálogo que eles passaram a estabelecer com o texto que tinham à sua frente.

Mesmo que singelo, a evolução foi nítida para quem acompanhou a turma ao longo do ano letivo. E destaco ainda que esta evolução se deveu ao trabalho extensivo de planeamento e elaboração, por parte dos professores estagiários e sob a orientação assertiva da professora cooperante, de estratégias de ensino que tornasse o texto e o conteúdo histórico-literário substancialmente mais palatável para os alunos. Dessa forma, por ter havido uma estruturação minuciosa das aulas ministradas, é que se percebeu uma evolução da turma no que concerne ao contacto que ela passou a ter com os textos. E isto decorreu precisamente pela nossa constatação prévia de que os alunos, em sua maioria, tinham capacidades para evoluir; o que eles não tinham eram os métodos de trabalho eficientes e constantes, bem como o comprometimento com o estudo e com o próprio percurso académico.

Por fim, ainda que a turma tenha revelado uma postura de desinteresse e displicência para com a disciplina, é preciso louvar o respeito e o carinho que eles sempre demonstraram ter, inicialmente, pela professora cooperante e, após o primeiro ciclo de regências, por nós, professores estagiários. Eles sempre nos trataram com o devido respeito e de facto confiavam em nós para os ajudar. Particularmente, devo dizer que isso me emocionou numa esfera mais íntima e profunda. Desde antes do início do estágio, eu sentia uma enorme ansiedade e insegurança por ter de lecionar Português e Literatura Portuguesa sendo estrangeiro, brasileiro. Entretanto, enquanto esperava receber um tratamento arisco e xenófobo, surpreendi-me, com olhos surpresos e marejados, por ter me deparado com um genuíno afeto e acolhimento por parte dos jovens à minha frente.

1.1.3.2. A turma do 9º ano de Alemão

A turma do 9º ano era composta por 14 alunos, 2 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e 14 anos. A turma enquadrava-se no percurso de ensino artístico do Conservatório de Música do Porto.

A turma tinha, semanalmente, duas aulas de Alemão, cada uma com a duração de 45 minutos. As aulas decorreram na mesma sala, que era equipada com dois quadros brancos, um computador na mesa do professor, internet, um projetor e um piano. As

mesas estavam organizadas em pares e em quatro fileiras, facto que não dificultava a circulação do professor pelas mesas dos alunos.

Estes alunos estavam a frequentar o terceiro ano de aprendizagem da língua alemã. De modo geral, a turma encontrou-se num ritmo crescente e homogéneo de aprendizado. A grande maioria da turma indicou, no inquérito pedagógico aplicado por mim, ter interesse e gosto pelo idioma. Ao longo das minhas observações das aulas, pude atestar a veracidade disso. Por mais que houvesse um grupo de alunos que brincasse e conversasse em momentos da aula – no fundo, por ainda serem adolescentes – percebo que até estes alunos se esforçavam para participar das atividades propostas, quer pela professora cooperante, quer por mim. Novamente, devo mencionar que o mesmo respeito e acolhimento que recebi da turma de Literatura Portuguesa também me foram dados pela turma de alemão, ainda que de maneira diferente.

Relativamente à pontualidade, a turma era cumpridora dos horários previstos, chegando às vezes com apenas 5 minutos de atraso por virem do horário de almoço. No que diz respeito à sua assiduidade, constato que a turma se manteve estável tanto no número de alunos, como na sua presença nas aulas, não havendo, pelo que pude ir acompanhando, sinais de desmotivação ou agravamento do seu aprendizado da língua alemã ao longo de todo o ano letivo.

De forma geral, esta turma era composta por alunos dedicados e com um grande senso de responsabilidade. Se uma tarefa de casa era proposta, a mesma era realizada; se lhes era pedido para ler um texto ou realizar uma atividade, a orientação era seguida e ao menos a maior parte da tarefa era cumprida dentro dos limites da aula. Os alunos desta turma tinham uma boa maturidade para a idade que tinham. Eles ouviam com atenção quando tinham de ouvir, silenciavam quando isso lhes era pedido e trabalhavam quando havia uma tarefa a ser cumprida.

Creio que, por se tratar de uma escola com viés artístico-musical, os alunos acabam por desenvolver um maior sentido de responsabilidade para conciliar a carga de trabalho das disciplinas tradicionais com as grandes demandas do ensino musical –

como comparecer às aulas de música e aos ensaios, bem como realizar as suas apresentações na escola, na Casa da Música do Porto e em outras instituições que os recebam. Se de um lado estas exigências representavam um cansaço para os alunos desta turma, de outro, elas também facilitaram uma melhor gestão da turma nas aulas de alemão, uma vez que a postura da turma em sala de aula sempre foi marcada pelo respeito e pelas boas trocas quer comigo, quer com a professora cooperante.

Ao lado disso, devo mencionar que houve um aluno em específico que, por vir de colégio alemão e de família alemã, possui uma excelente proficiência, tendo em consideração o nível linguístico previsto para o 9º ano, o A2.1. A presença deste aluno, somada com a de outro que também frequentou o colégio alemão e tem raízes russas, enriqueceu a dinâmica das aulas tanto no âmbito pedagógico, como multicultural.

1.2. Identificação do tema

O presente subcapítulo destina-se à descrição do caminho percorrido por mim para a identificação do tema do meu PIA. Os instrumentos de recolha de dados utilizados correspondem à observação de aulas, à aplicação do questionário, à análise das fichas de trabalho elaboradas por mim e à diagnose dos dados obtidos no questionário e nas referidas fichas.

1.2.1. Observação das aulas

Assim que o ano letivo teve início, comecei a frequentar as aulas da turma de Literatura Portuguesa e de Alemão. O período de observação foi relativamente tranquilo, pelo que senti o acolhimento e o respeito por parte de ambas as turmas. De um lado, deparei-me com um 11º ano difícil de se trabalhar; de outro lado, encontrei um 9º ano dedicado e com boas capacidades no alemão.

Todo o processo de observação foi realizado através das minhas anotações no meu diário de investigação e no preenchimento de uma grelha de avaliação fornecida pela minha professora orientadora. Apesar de esta grelha ter sido formulada para as turmas de alemão, utilizei-a também, procedendo às devidas adaptações, para observar a turma de Literatura Portuguesa.

Tendo isso em vista, pude perceber que a turma do 11º ano demonstrava uma grande dependência das respostas ditadas pela professora cooperante, quer para as respostas aos exercícios propostos, quer para o resumo dos conteúdos lecionados. Verifiquei que, tal como os ditados eram estruturados em tópicos, assim também era a formulação das produções escritas da maioria dos alunos. De início, observei este fenómeno enquanto realizava, a convite da professora cooperante, o monitoramento das atividades junto aos alunos. Dessa forma, pude notar que a grande maioria não possuía conhecimentos consolidados no que se refere à estruturação, coesão e coerência textuais. Este cenário era tão assustador ao ponto de eu ter ouvido que o conector “no entanto” era copulativo, ao invés de adversativo/contrastivo. Em outros momentos, li textos compostos inteiramente por um parágrafo, ao passo que, em outros textos, os parágrafos eram constituídos apenas por uma frase. Houve um texto, entretanto, que captou a minha atenção devido à sua qualidade no plano do conteúdo e da redação. Para a minha decepção, a autora do texto era conhecida por utilizar ferramentas de inteligência artificial, nomeadamente o Chat GPT, para realizar as suas composições.

Relativamente à turma de alemão, devo dizer que o período inicial de observação foi pacífico. Pude constatar que os alunos eram responsáveis e dedicados. Foi uma grata surpresa acompanhar o desenvolvimento destes alunos e ver o gosto que eles tinham em participar das aulas e em praticar a língua, mesmo que tivessem um relativamente curto tempo de aulas por semana.

De modo geral, a turma revelou ser relativamente autónoma aquando da realização das atividades em aula. Quando os alunos não conseguiam realizar uma dada atividade sozinhos ou com os seus pares, eles chamavam pela professora e, gradualmente, também passaram a chamar por mim. Reconheço que o período de observação inicial foi importante não só para que eu pudesse perceber o perfil da turma, mas também para que eles pudessem se acostumar com a minha presença na sala de aula.

Pouco a pouco, fui aproximando-me dos alunos e pude perceber que, diferentemente do meu 11º ano, esta turma não apresentava graves problemas com os

quais eu poderia trabalhar. Os alunos não tinham grande inibição para participar oralmente ou para expressarem a sua opinião. As dificuldades que eles apresentavam eram completamente compatíveis com o que é expectável de quem está a aprender o alemão no nível A2.1: acostumar-se com especificidades sintáticas da língua, como as declinações e a ordem frásica. O ponto de maior dificuldade que verifiquei residia no vocabulário. Alguns alunos tinham um léxico ativo mais reduzido. Ainda que conseguissem ler e compreender os textos que eram passados, alguns alunos apresentavam dificuldades em ativar o próprio inventário lexical e empregá-lo nas suas respostas ou em seus textos. Entretanto, penso que esse aspeto não residia na (falta de) capacidades destes alunos, mas no facto de eles disporem apenas de dois tempos de 45 minutos de alemão por semana, como exposto previamente. E mesmo diante dessa limitação, estes alunos demonstraram, de forma geral, um desempenho mais do que satisfatório nas competências linguísticas em alemão, o que, acompanhando a turma do início ao fim, deixou-me profundamente orgulhoso.

1.2.2. O caminho para encontrar o tema de investigação

Face à disparidade entre os perfis de ambas as turmas, encontrei-me perante a maior dificuldade de todo o estágio: encontrar um tema de investigação que fosse coerente o suficiente para ser aplicado nas duas turmas. Tal tarefa foi extremamente penosa e em tudo envolvida por uma ansiedade constante. Afinal, encontrar um eixo de trabalho comum para alunos de língua materna e de língua estrangeira foi, à luz da sabedoria popular, como encontrar uma agulha no palheiro.

De início, com base nas minhas observações iniciais e no diálogo constante com as professoras cooperantes e com a professora orientadora da FLUP, eu estava certo de que queria atuar no âmbito da pedagogia da escrita. Devido à minha inclinação poético-artística, ousei esboçar uma estrutura de PIA em que eu conseguisse correlacionar o ensino da educação literária, nomeadamente da poesia, à melhoria da expressão escrita dos alunos. Esta proposta era perfeita para a turma de Literatura Portuguesa, entretanto, configurou-se como um terreno pedregoso na turma de alemão. Esta ideia foi minguando à medida que, tentativa após tentativa, eu percebi o quão difícil seria para os alunos de alemão interagir com um texto poético em alemão que apresentasse,

simultaneamente, um nível linguístico compatível com as suas capacidades e um tema que os interessasse, sem que o texto recaísse num facilitismo e numa infantilização temática - como histórias para crianças ou textos demasiado simples.

Debatendo-me “contra a parede” e as possibilidades na tentativa de encontrar um caminho possível para a implementação deste tema, a observação contínua das aulas revelou-me um outro possível tema: a dificuldade que a turma do 11º e do 9º ano sentiam em compreender as instruções dadas pelas respetivas professoras cooperantes. Por vezes, era necessário repetir a mesma instrução duas ou três vezes para que todos os alunos compreendessem o que deveria ser feito. O tema era ideal, plenamente fazível e, de certa forma, apresentava-me bons caminhos de implementação e trabalho com as turmas. Contudo, ele continha três grandes problemas. Primeiramente, ele faria com que boa parte da minha investigação fosse centrada no investigador, isto é, em mim enquanto professor estagiário, ao invés de ser centrada nos alunos. Paralelamente a isso, o resultado do inquérito aplicado em ambas as turmas revelou que o tema era pouco propício para ser trabalho no âmbito do PIA, como será discutido no capítulo 1.2.2. Por fim, ainda que o tema me desperte interesse académico, confesso que, para mim, ele soou como um tema “seco”, um tema que em nada me despertou desejo e satisfação durante a elaboração dos rascunhos da investigação.

Devido a tudo isso, abandonei a segunda ideia e, só entre dezembro e janeiro, consegui lapidar a terceira ideia de tema para o relatório. Através do questionário inicial e das fichas de trabalho realizadas pelos alunos de ambas as turmas, pude consolidar que o estudo dos elementos estruturantes do texto, nomeadamente dos conectores discursivos, seriam o meu objeto de investigação no estágio pedagógico.

Dessa forma, o primeiro mês de observação correu mais rapidamente do que o esperado pelo que, já no dia 25 de outubro de 2024, teve lugar a minha aula 0 na turma de alemão. Convém salientar que a minha aula 0 não foi dada à turma do 11º ano, mas à do 10º ano, com a qual eu trabalhei no âmbito das aulas assistidas e supervisionadas, sem, contudo, tomá-la como turma para o meu PIA.

1.2.3. Aplicação do questionário inicial

O questionário pedagógico inicial foi formulado com o objetivo de ser um instrumento de recolha e avaliação de dados. Sendo assim, de modo a estabelecer um paralelo entre as duas turmas, procurei aplicar um questionário semelhante à turma de Literatura Portuguesa (cf. Anexo 1) e à de Alemão (cf. Anexo 3), nos dias 22 e 27 de novembro de 2025, respetivamente.

Os inquéritos encontram-se estruturados em quatro partes principais: questões destinadas a (i) reunir dados para definir o perfil da turma, (ii) analisar os hábitos de leitura dos alunos, (iii) verificar o grau de dificuldade na compreensão dos enunciados nos testes e manuais escolares e (iv) analisar o grau de dificuldade da turma em relação à escrita. A diferença na extensão e na complexidade de cada um dos questionários justificam-se pela natureza de cada disciplina, bem como pelos anos de escolaridade em questão.

Sabendo disso, alguns pontos saltaram aos meus olhos enquanto eu analisava os resultados do inquérito pedagógico aplicado ao 11º ano (cf. Anexo 2). Ainda na primeira parte do questionário, havia um espaço para os alunos expressarem a sua opinião sobre se gostavam ou não da disciplina de Literatura Portuguesa. Naquele momento, aquelas palavras me motivaram para investir mais no trabalho com este grupo. Eu estava à espera de receber uma apreciação negativa a respeito da disciplina, afinal, era isso que a postura do grupo revelou ao longo do ano letivo. Entretanto, surpreendi-me ao perceber que, dentre as 15 respostas que obtive, a grande maioria continha a indicação do gosto pela disciplina. Mas houve uma resposta que me tocou mais profundamente. Quando li “Nunca gostei muito de literatura mas eu queria aprender a gostar”, algo se moveu em mim, na medida em que eu tive uma sensação difícil de descrever. Foi um misto de emoção, comoção e propósito. Naquele momento, eu, ainda sem saber que viria a trabalhar com a escrita como um processo, comecei a tomar consciência de que a literatura despertava algo naqueles alunos que, subtilmente, os atraía, mas não o suficiente para os cativar. E foi sobre essa zona cinza que eu acabei por vir atuar. 60% dos alunos indicaram ter dificuldades em compreender a linguagem empregue no texto literário; ao passo que 53,3% afirmaram ter dificuldades em saber o que escrever no

início de um texto e em encontrar palavras para o que queriam expressar. Esta realidade mostrou-se particularmente clara para os alunos, haja vista que 73,3% da turma afirmou querer melhorar o próprio domínio linguístico para escrever melhor; 66,7% do grupo indicou querer ter um melhor desempenho na produção escrita de respostas e 60% gostaria de desenvolver uma melhor interpretação dos textos literários.

Relativamente ao questionário aplicado ao 9º ano, os resultados obtidos foram semelhantes aos do 11º ano no que toca à expressão escrita (cf. Anexo 4). 69,2% dos alunos afirmaram encontrar dificuldades para encontrar as palavras certas para as suas produções escritas, bem como para escrevê-las com maior correção linguística, respeitando as regras gramaticais da língua alemã. Este resultado não se configura como dramático por corresponder àquilo que é expectável numa turma em seu terceiro ano de aprendizado da língua alemã.

Contudo, o que gostaria de destacar neste questionário prende-se mais com o perfil da turma, do que propriamente com os dados relativos à produção. Gostaria de destacar aqui a maturidade de alguns membros desta turma que encaravam a língua com perspectivas de futuro. Se de um lado a turma do 11º ano surpreendeu-me por haver alunos que tateavam um singelo gosto pela Literatura Portuguesa, o 9º ano surpreendeu-me por conter alunos com uma mentalidade relativamente madura e focada tendo em vista o seu futuro e os objetivos que querem alcançar. Percebe-se como estes alunos encaravam o alemão não só como uma língua estrangeira, mas como uma ferramenta de perspetivação do próprio futuro profissional, como se pode ver nos seguintes relatos: “Acho que a matéria é difícil mas também acho que vai ser útil para o meu futuro já que gostaria de trabalhar fora do país e com o estudo necessário acredito que vou aprender a falar e perceber bem Alemão” e “gosto bastante da disciplina de alemão, pois vai ser bastante útil para o meu futuro, visto que se tudo correr bem, vou emigrar para a Alemanha”.

Tais respostas escancararam o abismo existente entre as realidades das minhas turmas de projeto ao mesmo tempo que me nortearam por onde a minha investigação poderia seguir e quais experimentações eu poderia realizar para me certificar do meu tema. No fundo, muito para além de me fornecer pistas para o meu PIA, estes inquéritos

também serviram ao propósito de eu mensurar mais precisamente o perfil e as dificuldades de cada turma, bem como os aspetos que, em geral, a turma gostaria de melhorar.

1.2.4. A presença da escrita em sala de aula

De modo a dar a conhecer melhor como a escrita se delineava em cada turma, teço algumas considerações a respeito das minhas observações sobre a presença escrita nas duas turmas.

1.2.4.1. A turma do 11.º ano de Literatura Portuguesa

Relativamente ao 11.º ano, escrever era uma atividade que praticamente repelia os alunos. Os momentos de escrita em sala de aula eram maioritariamente orientados pela professora cooperante, na medida em que, como já mencionado, ela ditava pequenos resumos, em forma de tópicos, para que os alunos tivessem algum registo sobre o conteúdo lecionado, uma vez que não se podia esperar que eles fossem autónomos para tirar os seus próprios apontamentos-

Paralelamente a isto, nos momentos de correção, os alunos tinham tempo para redigir as suas respostas durante o tempo destinado à realização dos exercícios. Contudo, a extrema lentidão em fazer as tarefas, a apatia dos alunos face ao conteúdo, a falta de motivação para o trabalho e a falta de autonomia para conjugar a competência da escrita com o conteúdo lecionado criavam um contexto em que, recorrentemente, a realização dum conjunto de exercícios, previstos para uma parte da aula, arrastava-se por toda a aula da professora cooperante.

Os alunos ora faziam as tarefas individualmente, ora em conjunto. Com o tempo, pude verificar que não havia grande diferença, em termos de gestão de tempo, entre as duas formas de trabalho, sobretudo pois, em ambas, os alunos mantinham conversas paralelas sobre assuntos não pertinentes à atividade. Sendo assim, a presença da escrita na sala de aula assumia um carácter “terceirizado”, cabendo à professora cooperante a tarefa de garantir que houvesse o mínimo de conteúdo escrito nos cadernos diários para um estudo minimamente mais orientado.

Os momentos dedicados à escrita de textos em sala de aula eram menos frequentes e, ao longo do ano, passaram a constituir parte dos elementos de avaliação formal dos alunos – e mesmo assim havia aqueles que não entregavam a composição solicitada. Especialmente antes do teste, um bloco de 50 minutos – ou mais, dependendo do quão lento era o ritmo de trabalho da turma - era disponibilizado para que os alunos pudessem escrever sobre um tema sugerido pela professora cooperante. Normalmente, a sua sugestão era semelhante ou idêntica à composição presente no grupo III da avaliação formal. Entretanto, alguns alunos simplesmente negavam-se a escrever o que quer que fosse. Era verdadeiramente desesperador observar o desenrolar dessa situação e o genuíno desinteresse de parte dos alunos, ainda que diante de elementos de avaliação. No primeiro período, por exemplo, houve duas alunas que ignoraram o grupo III da primeira avaliação.

Com o tempo, durante os momentos de escrita, tanto de respostas, como de textos, eu passei a ser chamado pelos alunos para lhes prestar apoio. Isso me permitiu reunir um considerável número de apontamentos que me permitem tecer alguns comentários sobre o pedregoso caminho da escrita nesta turma.

Primeiramente, percebi como a relação dos alunos com a escrita era, em si mesma, frágil. Como dito inicialmente, a impressão que eu, a professora cooperante e as duas professoras estagiárias tínhamos era que a ideia de “precisar escrever algo” realmente repelia os alunos. Pude perceber que esta relação provém da falta de constância de atividades escritas, bem como da defasagem de determinadas competências textuais que já deveriam ter sido consolidadas nos anos letivos anteriores.

Dentre as dificuldades que constatei nesta altura do ano, no primeiro período, verifiquei que muitos alunos tinham, em concordância com os resultados indicados no questionário, uma enorme dificuldade em iniciar, estruturar o texto em parágrafos e justificar as suas respostas e/ou ideias com base no texto literário que estava a ser estudado. Verifiquei ainda que muitos alunos tinham um repertório lexical e de conectores um tanto quanto limitado, facto que pode advir da falta de hábitos de leitura constantes. Para além disso, constatei que escrever sobre um tema, ainda que ele já fosse conhecido ou acabasse de ser lecionado, constituía-se uma tarefa extremamente

morosa e, nas palavras de um aluno, “um sacrifício”. Era como se, diante da folha em branco e com a caneta na mão, todo e qualquer conteúdo se esvaísse da mente desses alunos. Muitos tinham de recorrer aos apontamentos (ditados) para se recordarem dum conteúdo que fora lecionado cerca de 5 minutos antes.

Por fim, um outro traço recorrente nas composições e respostas dos alunos era a coloquialidade com a qual eles escreviam (cf. Figura 1). Dentre os diversos níveis de incorreção linguística nos seus textos, destaco os seguintes pontos como os mais recorrentes e/ou graves: a ausência ou colocação errada de pontuação e acentuação (vírgula entre sujeito e predicado); parágrafos constituídos apenas por uma frase ou um texto inteiro constituído por um único parágrafo (cf. figuras 2); e a coesão interfrásica frágil ou inexistente (cf. figuras 1 e 2).

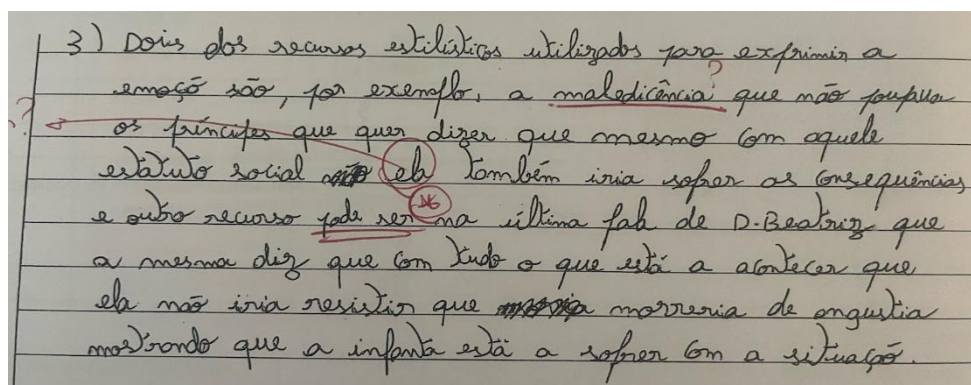


Figura 1 – Exemplo de registo oral em uma questão da primeira avaliação do 1º período

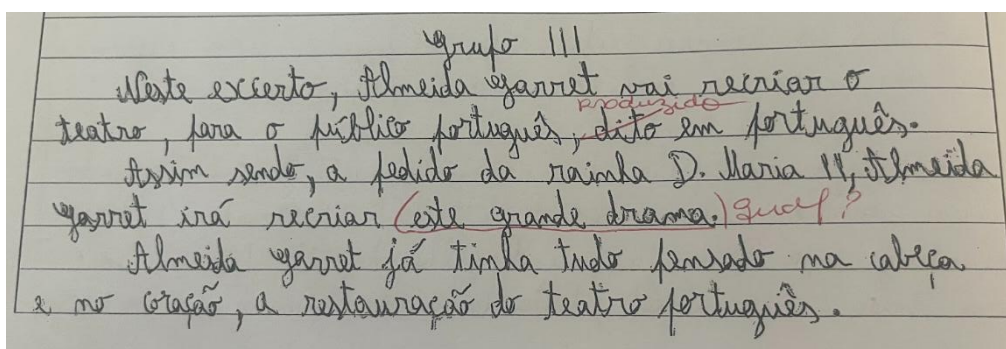


Figura 2 - Exemplo de texto com parágrafos compostos apenas por uma frase.

1.2.4.2. A turma do 9º ano de alemão

A turma de alemão demonstrou uma postura substancialmente diferente em relação à escrita. Todas as aulas eram marcadas por pequenos momentos de escrita,

maioritariamente na redação de respostas e da sua respetiva correção. De forma geral, os alunos não reclamavam da tarefa. Ainda que houvesse uma parte dos alunos demorasse mais para engatar num ritmo de trabalho expectável, constatei que a relação da turma com a escrita era pacífica.

Junto a isso, deve-se destacar o limitado tempo disponível para que se desenvolvessem atividades de escrita ao longo das aulas. Num contexto de aulas com aproximadamente 45 minutos de duração, era expectável que a frequência e a dimensão das atividades escritas também tenham sido menores.

Com o passar do tempo, apercebi-me de que esta “não resistência” devia-se ao facto da consciência que os alunos tinham do trabalho que estavam a cumprir. Concluí isso quando percebi uma maior resistência – mais na forma de “preguiça” do que propriamente de negação para realizar a atividade – dos alunos diante duma tarefa que lhes fosse apresentada. Atentei-me ao facto de eles se queixarem menos quando a escrita aparecia na forma de resposta. Ainda que tivessem de responder a várias perguntas, a sua insatisfação aparente com a escrita era visivelmente menor em comparação aos momentos em que “o texto” lhes surgia como atividade.

Disso, consigo concluir que a própria noção de “texto” parecia vir intrinsecamente associada a uma ideia de “fardo” e de “atividade penosa”, um momento que não lhes transmitia ou evocava qualquer sensação de prazer ou fruição. Paradoxalmente, pude verificar como esta apatia inicial convertia-se em alguma motivação quando os alunos se viam que aquilo que estavam a escrever estava correto. Assim, a noção de acerto, aliada ao feedback positivo emitido pela professora cooperante e/ou por mim, contribuiu para que os alunos se empenhassem ligeiramente mais no cumprimento da tarefa.

1.2.5. Diagnose

O processo de diagnóstico em cada disciplina ocorreu por meio das ferramentas de recolha de dados, pormenorizadamente descritas no capítulo 3 (cf. subcapítulo 3.1.1). Em virtude das limitações de tempo (cf. subcapítulo 3.2.1), não implementei atividades de diagnose antes de traçar o meu plano de ação. Como o meu tema de

investigação só ficou decidido em fins dezembro e o início de janeiro, aspeto que será discutido e explicado no próximo subcapítulo, a primeira atividade que implementei correspondeu ao ciclo 0 em ambas as línguas. Esta atividade, por mais que já integrasse o meu plano de ação, acabou por confirmar o problema identificado: a importância de se trabalhar o domínio da escrita com os alunos de ambas as turmas.

Sendo assim, a fase de diagnose pautou-se substancialmente nos dados concretos que fui recolhendo e observando ao longo do primeiro período letivo, bem como naquilo que verifiquei relativamente à relação dos alunos com a escrita (cf. subcapítulo 1.2.3.).

1.2.6. Reflexão sobre os dados recolhidos

Tendo em conta tudo o que foi descrito e apresentado anteriormente, constatei que os problemas identificados em cada turma não eram compatíveis entre si. Por mais que a turma de alemão apresentasse alguma dificuldade no âmbito lexical, sobretudo quando precisavam de escrever respostas ou textos, isto não constituía um problema característico da turma, mas apenas de alguns alunos. Aparte disso, o 9º ano era uma turma verdadeiramente exemplar dentro dos parâmetros do **PASEO** e das **AE's**. Em contrapartida, a turma de literatura portuguesa revelou uma profunda gama de dificuldades, em particular ao nível da escrita; dificuldades estas que variavam entre as competências da escrita e a própria motivação para escrever mais e melhor.

Dessa forma, o caminho que percebi ser frutífero para poder implementar o meu PIA nas duas turmas residiu em trabalhar a escrita como um processo que se inicia antes de a caneta tocar o papel. Concluí, então, que trabalhar o processo da escrita através do trabalho dos conectores seria adequado tanto para colmatar as dificuldades do 11º ano, como para ampliar os conhecimentos do 9º ano.

Este panorama conduziu-me à formulação, após o ciclo 0, da seguinte questão de investigação: Em que medida o trabalho com elementos estruturantes do texto contribui para uma melhoria na expressão escrita dos alunos na língua materna e na língua estrangeira? A partir dela, estabeleci os seguintes objetivos para o meu PIA:

1. Promover uma consciencialização acerca da importância da escrita e acerca do processo subjacente a ela;

2. Esclarecer como é que um texto pode ser estruturado de forma organizada e coerente;

3. Sensibilizar os alunos sobre a diversidade de conectores discursivos que podem ser empregues no texto, levando, conseqüentemente, à melhoria da sua competência escrita;

4. Implementar um conjunto de estratégias para a melhoria da produção escrita autónoma dos alunos.

De modo a atingir estes objetivos, decidi investir num trabalho que levasse os alunos a compreender que o princípio duma escrita sólida reside na compreensão i) do texto ou do tema sobre o qual se escreve; ii) da divisão e da boa construção dos parágrafos; e iii) dos conectores discursivos que farão com que o tema se torne palatável, fluído e coerente para quem lê.

2. Fundamentação teórica

O presente capítulo visa conduzir o leitor pelo caminho teórico que eu percorri e que dá bases e fundamentos para este PIA. Dessa forma, sabendo que a minha investigação recai sobre a escrita, analisaremos i) o que se pode compreender por texto, a textualidade, competência e tipologia textual; ii) uma breve definição e enquadramento sobre dois dos elementos estruturantes do texto, a saber, o parágrafo e os conectores; iii) a escrita em sua génese, a sua correlação com a oralidade e a leitura e a escrita como um meio, um produto e um processo; iv) o modelo de Kast (1989) sobre a escrita e a minha proposta de reformulação deste modelo para o meu PIA.

2.1. O texto: a ideia com(o) um corpo

2.1.1. O que é um texto?

Texto – palavra fácil de se tocar, difícil de se definir. A sua etimologia leva-nos à palavra latina *textus*, o particípio passado do verbo *texere* (tecer). Sendo, então, o *textus* uma tessitura, um curioso entrelaçar dos fios de uma língua e uma sinuosa dança entre sujeitos e predicados, o momento em que o nome vai bailando com o verbo até onde a língua permitir fiar, não é de admirar que a sua conceção e definição variem de acordo com o olhar que se lança sobre ele.

Desde o surgimento da Linguística Textual na Alemanha, na década de 60, o texto foi concebido, em diferentes momentos no tempo, como i) uma unidade linguística de maior prestígio que a frase; ii) uma sucessão de combinações frásicas ou de atos de fala, ii) um fenómeno essencialmente de natureza psíquica, oriundo dos processos mentais e cognitivos; e iv) como um dos elementos globais de comunicação, sendo, portanto, um produto incompleto da nossa comunicação. (Koch, 2012, pp. 21-22). Neste seguimento, Koch procura definir o texto como sendo uma atividade de natureza verbal constituída de elementos da língua “intencionalmente selecionados e ordenados em sequência, [...], de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão dos conteúdos semânticos, [...], como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais.” (Koch, 2012, Koch 1992).

Em complemento a esta ideia, recorro aos escritos de Barthes (2004) para propor que “o texto pode ser abordado por definição, mas também (e talvez sobretudo) por metáfora” (p. 269). E não me centro aqui na metáfora usual do texto como um iceberg, metáfora que ilustra, com destreza, a profundidade que subjaz aquilo que é visível no texto (a sua mancha gráfica). Caminhando por uma outra direção, não imagino o texto como um bloco de gelo estático no mar, algo que não se mexe, algo que não se move ou respira. Soa-me particularmente seca a metáfora do texto como iceberg quando passo a conceber o cenário imaginário da selva, da floresta de mata verde. O caminho do texto, tal como o da mata, se revela à medida que se permite percorrê-lo. À medida que alguém se aprofunda no caminho da mata, a sua atenção e sensorialidade são aguçadas; sentimentos e sensações são evocados por aquilo que se vê e que não se vê – mas que se ouve e se sente. O trincar dos galhos e o farfalhar das árvores, o pio das aves e a surpresa que se esconde atrás da densa folhagem das árvores: tudo isso torna

a floresta uma experiência cognoscível a partir da interação dos sentidos com o todo. E é neste ponto que encontro o texto. Encontro-o como um organismo vivo que atua sinestesticamente sobre quem escreve e sobre quem lê; um organismo que esconde e, com o avançar da escrita e/ou leitura, também revela (sons, imagens, sensações e sentimentos); uma entidade imbuída de profunda sensorialidade e que, em última instância, também “trabalha”. Barthes sugere a noção de que o texto, ainda que escrito, trabalha continuamente, porque ele, segundo o autor, “é uma produtividade”, o que “não quer dizer que é produto de um trabalho [...], mas sim o teatro de uma produção em que se reúnem o produtor do texto e o seu leitor” (2004, p. 271).

O caráter de teatralidade parece-me aqui interessante de ser destacado, pois ele remete-nos à interação catártica que ocorre no palco e que, transposta para a escrita, ocorre quando o escritor e/ou do leitor interage com o texto. Esta interação dá-se em virtude daquilo que Barthes chama de “significância” e que pode ser sintetizada como “o texto em ação” (p. 278). A significância distingue-se da “significação” na medida em que não se constitui como um elemento fixo, dado e debilmente manipulável; antes, a significância, segundo o autor, constitui-se como a própria potência ativa e viva da linguagem, explorada nas suas múltiplas camadas pelo escrevente ou pelo leitor. Ela é o próprio agir e pulsar da linguagem ela

“está indistintamente em todos os níveis da obra: nos sons, que então já não são considerados como unidades próprias a determinar o sentido (fonemas) mas como movimentos pulsionais; nos monemas, que são menos unidades semânticas que árvores de associações e são conduzidos pela conotação, pela polissemia latente, numa metonímia generalizada; nos sintagmas, nos quais, mais que o sentido legal, importa a batida, a ressonância intertextual; no discurso enfim, cuja “legibilidade” é ultrapassada ou acompanhada por uma pluralidade de lógicas outras que não a simples lógica predicativa.” (Barthes, 2004, p. 279).

Diante disso, concluo esta ideia valendo-me das conclusões de Koch, que postula que um texto passa a existir no momento em que os “parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de

uma complexa rede de fatores [...], são capazes de construir, para ela, determinado sentido”, de modo a que o sentido deixa de estar no texto, “mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (Koch, 2012, pp. 25-26).

2.1.2. Textualidade, um tronco com vários ramos

Se o texto nasce a partir da unidade de sentido que, por sua vez, surge da interação durante o ato de comunicação, as enunciações ausentes de sentido não poderão, logicamente, ser entendidas e classificadas como um texto. Essa “equação”, por ser simples e clara, permite-nos, ainda que com ressalvas, estabelecer que a noção de “unidade de sentido” só é conseguida em decorrência da operação conjunta e bem encadeada dos elementos linguísticos durante a comunicação. A esta operacionalização, atribui-se o nome de *textualidade*. (Gregolin, 2001). Como o próprio sufixo *-idade* indica, a ordenação de elementos linguísticos só adquire a qualidade de texto quando um conjunto de características gera as condições necessárias para o florescimento do seu sentido.

Os critérios de observação da textualidade foram estabelecidos por Beaugrande e Dressler (1981), que propõem uma análise da dupla superfície do texto. Se de um lado a coesão e a coerência agem como reguladores internos da textualidade do texto, i.e., do seu potencial comunicativo, do outro lado, fatores extratextuais participam na construção do seu sentido. Dentre eles, constam a aceitabilidade, a informatividade, a intencionalidade, a intertextualidade e a situacionalidade. De forma a alargar a concepção sobre isso, Fix redireciona o seu olhar para outros fatores extratextuais que influenciam aquilo que se pode apreender do texto. Ainda que não negue ou se afaste dos pressupostos de Beaugrande e Dressler, a autora postula que aquilo que for de natureza extratextual não se deve restringir apenas às lentes de conceitos abstratos (*gedankliche Phänomene*) como “totalidade” (*Gestaltganzheit*) ou “culturalidade” (*Kulturalität*), mas que deve ser também analisado a partir do que é concreto e tátil no âmbito do texto: (i) a medialidade (*Medialität*), (ii) a materialidade (*Materialität*) e (iii) a localidade (*Lokatität*). (Fix, 2009).

A respeito da análise da textualidade num texto, Gregolin (2001) traça uma perspectiva dividida em três níveis acerca da textualidade. Partindo da premissa de que os fatores extratextuais “evidenciam elementos que constituem a “argumentatividade” do texto, cuja estruturação é constituída por elementos completos, linguísticos e não-linguísticos” (p. 25), a autora apresenta os níveis lógico-cognitivo, linguístico e contextual ou pragmático para se estudar a textualidade. Enquanto que, na primeira esfera, as “representações semânticas do texto” são garantidas em decorrência do processamento dos mecanismos cognitivos, a segunda esfera destaca-se pela mobilização da própria língua em função da construção da coesão interna do texto. Tal fenómeno manifesta-se, e.g., no uso correto das concordâncias verbais e nominais, no encadeamento das frases pelos conectores discursivos, dentre outros. A esfera pragmática, por sua vez, aponta para as especificidades que a (co)relação entre o texto e o seu contexto de produção podem incitar.

Estes três níveis de textualidade entrelaçam-se para a construção do texto, ao passo que, simultaneamente, conduzem o leitor a uma interpretação do texto segundo uma direção argumentativa intencional (Gregolin, 2001). A noção de argumentatividade é, nesse sentido, particularmente cara à autora na medida em que, para ela, a argumentação não constitui um mero instrumento que transmite uma dada informação, mas um “ato lingüístico” fundamental, inerente a todo e qualquer texto, já que a cada um deles subjaz uma determinada intenção argumentativa de forma mais ou menos marcada.” (p.28).

A partir disso, Gregolin procura articular os conceitos argumentatividade e a textualidade em função das suas respectivas aplicabilidades pedagógicas na aula de língua, em contexto escolar. Para tal, a autora ressalta o papel e a responsabilidade que o(a) professor(a) de línguas tem/recebe para ensinar – e instigar - os seus alunos a manusearem o texto de modo a lê-lo e, conseqüentemente, decifrar os sentidos e os mecanismos de argumentação nele presentes, desvendar o funcionamento da maquinaria que dá forma e conteúdo à essa tessitura. “Se o professor conseguir mostrar ao aluno os mecanismos de construção dos sentidos do texto, certamente estará no

caminho que poderá levá-lo a interpretar e a construir os seus textos com eficiência e espírito crítico.” (Gregolin, 2001, p. 30)

2.1.3. Coesão e coerência

Dentro dos critérios de textualidade mencionados acima, vale atribuir um maior destaque à coesão e à coerência textual

Se, como dito previamente, o texto é um *texere* e, por isso, um tecido, é de se esperar que a sua malha fiada apresente dois fenómenos de formação: a estampa e o nó. Olhando de perto, nem sempre conseguimos compreender a amplitude e a totalidade da estampa produzida para um tecido. Na sua indumentária, ela pode ser repetitiva, formar uma imagem ou remeter-nos para um conceito. Essa estampa, no plano do texto, representa aquilo que a coesão textual é: “um princípio de interpretabilidade do texto, envolvendo fatores de ordem cognitiva, interacional e lingüística” (das Chagas, 2007, p. 215). Dessa forma, a coesão textual é construída e garantida não só a partir dos elementos, conceitos, ideias presentes num texto, mas pela “maneira como os elementos do universo textual [...] se unem numa configuração de modo acessível e relevante”, sendo, por isso, “o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não uma simples parte dos textos” (idem, p. 216).

Enquanto a coerência atua no plano conceptual e no sentido que um texto produz e promove, a coesão textual, por sua vez, configura-se como uma qualidade mais estrutural do texto, como o nó que se dá no tecido para que ele se possa dobrar e moldar ao corpo. A coesão é, assim, o uso do aparato linguístico, nomeadamente dos processos de conexão referencial e interfrásica, sobretudo através dos conectores discursivos, em função de gerir, moldar e garantir ao texto uma melhor coerência global (das Chagas, 2007).

Um texto sem coesão é como uma comida que, de longe, pode parecer bela, podendo até ter sido feita com ingredientes de qualidade, mas que, devido à falta de molho, se torna áspera e intragável. Os sabores, ainda que presentes, não conversam entre si como poderiam conversar e as texturas não se completam. Por outro lado, um texto pode ser muito bem articulado ao nível dos conectores e das referenciações

intratextuais e mesmo assim ter um sabor insosso na boca, pois os seus ingredientes, i.e., as suas ideias, ou não foram bem selecionadas, ou não estão bem dispostas ou não são pertinentes e consistentes por si só, dentro do contexto em que se enquadram. Sendo a escrita do texto, portanto, uma qualidade não inata, mas aprendida, é de suma importância que os processos de coesão e coerência textuais, por mais que sejam mais ou menos intuitivos durante a oralidade, tenham o seu espaço de ensino e treino explícito nas aulas de língua.

Falar de coesão e coerência é, em última instância, falar de tessitura e de sabor. Afinal, é tecendo que se aprende a tecer, da mesma maneira que é provando que se aprende a saborear e, com a prática, a temperar o sabor. É fiando que se aprende quando é preciso dar um nó para que o tecido não se desmanche, assim como é temperando que se entende o diálogo entre os temperos, bem como a melhor forma de construir e ressaltar o seu melhor sabor.

2.1.4. Tipologia textual, o sabor e textura do texto

Visitar um pomar ou uma horta é, certamente, uma experiência sensorial e que nos aterra, conecta ao momento presente. Os cheiros, as cores e as formas das folhas, frutos e flores capturam a nossa atenção e aguçam os nossos sentidos. Assim como nós sabemos que uma maçã é uma espécie distinta da laranja, que, por sua vez, é distinta da melancia, sabemos que todas são contempladas num mesmo grupo: as frutas. Em contrapartida, é-nos fácil reconhecer que a cenoura e o grão de bico pertencem ao grupo dos legumes e que, por apresentarem características próprias, encaixam-se ainda em subgrupos, o das raízes e leguminosas, respetivamente. Ora, se essa categorização é vista em relação àquilo que vem da terra, uma outra categorização encontra lugar e função para sistematizar aquilo que vem da boca, da mão e do corpo: o texto.

Se, como temos vindo a ver, é correto afirmar que o texto nasce através dum processo interacional de construção de sentido e que ele é imbuído de textualidade argumentatividade, é também correto afirmar que textos dotados de determinadas similitudes agrupar-se-ão numa mesma “família”. Travaglia nomeia cada uma dessas famílias como uma *categoria de textos*, concebendo-a enquanto uma

“classe de textos que têm uma dada caracterização, constituída por um conjunto de características comuns em termos de conteúdo, estrutura composicional, objetivos e funções sociocomunicativas, características da superfície lingüística, condições de produção, etc., mas distintas das características de outras categorias de texto, o que permite diferenciá-las (Travaglia, 2007, p. 40, citando Travaglia, 2004a).

Ao lado disso, o autor propõe que estas categorias de texto podem apresentar quatro naturezas distintas, nomeadamente o *tipo*, o *gênero*, a *espécie* (cf. Travaglia 2007), e, posteriormente, o *subtipo* (cf. Travaglia 2018). A importância dessa proposta deriva de uma preocupação de cunho teórico-científico e pedagógico. De um lado, estudar as relações que os tipelementos (termo usado por Travaglia (2007, 2018) estabelecem entre si leva-nos a uma sistematização e separação mais clara e coerente acerca das (possíveis) tipologias textuais existentes e permite-nos adotar um olhar criterioso em direção às constelações que a língua assume diante de nós. Por outro lado, uma conceituação e sistematização, mais ou menos claras têm um impacto direto na prática pedagógica e na eficiência do ensino e línguas (Travaglia, 2018, p. 1340), pois compreender a natureza dum texto é também compreender o mundo que o produz e o rodeia.

Nesse sentido, não me aprofundarei, na presente investigação, nas definições e nas extensivas articulações que Travaglia sugere a respeito das categorias de texto e dos tipelementos. Antes, concentrar-me-ei na definição do texto dissertativo, opinativo e literário. Esta escolha prende-se com o rumo que o meu PIA trilhou.

2.1.4.1. Texto dissertativo

De forma objetiva, o texto dissertativo tem por objetivo, como o próprio nome sugere, dissertar sobre um tema, apresentá-lo sem visar convencer o leitor da sua veracidade ou validade. Para esse tipo de texto, “o que importa como informação são as entidades, as proposições sobre elas e as relações entre estas proposições” (Travaglia, 2007, p. 43). Dessa forma, temos que o enunciador e o interlocutor constelam-se de tal

forma que este ativamente pense e reflita a respeito dos dados e facto que aquele apresenta, explica e avalia (Travaglia, 2018).

Relativamente ao tempo no qual o texto dissertativo se desenrola, “em razão da abstração do tempo e do espaço que caracteriza a dissertação, não se tem o presente como tempo verbal, mas sim o onitemporal” (Travaglia. 2018, p. 1349), já que a situação dissertada se atualiza aquando da sua enunciação.

2.1.4.2. Texto opinativo

O texto opinativo, por sua vez, apresenta alguns dos fatores presentes no texto dissertativo, diferindo-se dele pela predominância da argumentação na construção e decorrer do texto. Martins e Jorge (2020) apresentam o texto opinativo como um “género peculiar”, pois “pode ser produzido em (pelo menos) duas áreas: a jornalística e a escolar.” (pp. 34-35). As autoras propõem uma distinção objetiva entre os artigos de opinião publicados por jornalistas e aqueles produzidos por alunos: ao passo que os primeiros se destinam propriamente a um público leitor, os segundos endereçam-se, por norma, somente à/ao docente responsável.

Paralelamente a isso, as autoras apontam como os textos de opinião são intrinsecamente circunscritos ao seu tempo-espaço de produção, uma vez que “têm, normalmente, como ponto de partida, um tema atual que tende a suscitar diferentes pontos de vista” (p. 35). Sabendo disso, este género textual também é caracterizado pelo seu tom argumentativo, pois o jogo e o entrelaçar de palavra é feito de modo a convencer o leitor a respeito duma dada opinião. Por esta razão, Martins e Jorge sugerem ser preciso definir alguns parâmetros de ensino e avaliação deste género textual, a fim de que i) o seu ensino seja de facto efetivo, ii) os alunos, que não são profissionais do jornalismo, se possam familiarizar e, assim, escrever um texto coerente e alinhado com as especificidades desse género textual. Para tal, as autoras, elencam i) a apresentação de argumentos válidos para serem aplicados no decorrer do texto, ii) o uso dos conectores discursivos para garantir a manutenção da coesão e a coerência textuais e iii) o estabelecimento de uma estrutura textual para que os alunos se possam guiar ao longo dos momentos de escrita do texto (Martins & Jorge, 2020, p. 35).

A esse respeito, o texto de opinião delinea-se, como assinalam as autoras, em três partes usuais, mas não obrigatórias: a exposição da situação-problema, a discussão, i.e., a apresentação da opinião e a sua fundamentação, e a solução-avaliação, na qual a opinião é retomada e reforçada. Estas três partes elementares do texto assemelham-se com a estruturação comum do texto dissertativo - introdução, desenvolvimento e conclusão.

2.1.4.3. Texto literário

Dentre todos os tipos de textos desta seleção, talvez este seja o tipo complexo de se definir. Esta complexidade advém da abrangência e da singularidade que se encontram na expressão do fenómeno literário. Isto porque o texto literário não conhece forma fixa, pois apresenta-se em verso, diálogos e parágrafos; não conhece formulação única, visto que se exprime tanto pelo hexâmetro dactílico, em Homero, como pela subversão linguística saramaguiana; não conhece também tema próprio, pois, em verdade, a literatura não tem temas, ela perpassa por eles em maior ou menor afluência ao longo dos tempos. Diante dessa singularidade, desse odradek kafkiano, como reconhecer se estamos diante do texto literário ou do texto literal? No fundo, a questão não se centra no reconhecer, pois nós sabemos reconhecer o literário. A questão gira em torno de como separá-lo do não-literário.

Para trazer luz a este dilema, Castro (1984) distingue os textos em duas partes. À primeira, ele dá o nome de texto-objeto, definindo-o como um texto que objetiva ser o mais impessoal e funcional possível. Para tal, o autor aponta que, no texto-objeto, “predomina uma oposição entre sujeito e objeto o uso da linguagem permanece no plano da denotação, onde o sistema expressivo, como tal, é colocado em plano secundário” (Castro, 1984, p. 30), de modo a que, para atingir o melhor nível de compreensão possível, a linguagem não assume um contorno elaborado.

Em contrapartida a isso, Castro apresenta-nos o texto-obra enquanto uma instância de tensão em que o leitor é confrontado com a polissemia e a carga metafórica que a linguagem pode criar. Enquanto que, no texto-objeto, estabelece-se uma relação de utilidade com o leitor, o texto literário supera a funcionalidade e abraça a (re)modelação da realidade, fazendo com que se crie uma relação dinâmica entre o

texto e o leitor, uma relação que tem como um dos objetivos fazer com que o recetor decifre o tom da palavra e da linguagem (Castro, 1984).

No plano da linguística textual, Travaglia (2018) formula que os textos literários “são dados por uma perspectiva do produtor e do recebedor de fazer com o que o texto tenha (o produtor) ou de perceber nele (o recebedor) uma dimensão estética. Esta estética, por sua vez, é formulada, segundo afirma Zilbermann (2013), por signos verbais ou não-verbais e aponta, por este motivo, para dois pilares do texto literário: a verossimilhança e a imaginação. Neste, reside o cerne da criação literária; naquele, o seu codificador. De um lado, temos a cabeça que imagina e verte, no papel, a sua criatividade para formar o mundo; do outro lado, verificamos que, mesmo “sem um imaginário fértil que faça com que todos os elementos colocados à disposição do escritor interajam e articulem-se, não há criação literária”, “não é imaginação que garante o literário, mas a coerência com que se apresenta” (Zilbermann, 2013, p.35).

Portanto, um texto literário pode ser definido, de acordo com a autora, pelo (i) manejo da linguagem verbal para trazer forma à imaginação que se (des)enrola na cabeça do escritor; (ii) pela atuação da verossimilhança enquanto a) um regulador do texto no mundo e, previamente, do mundo no/do texto, b) a relação entre “a bagagem de mundo” do leitor e a própria “bagagem do texto”, fruto do processo imaginativo-criativo do escritor (Zilbermann, 2013).

2.1.5. Elementos estruturantes do texto: a cartilagem e as articulações das palavras

Para a presente investigação, importa definir os conceitos de parágrafo e conectores discursivos, uma vez que eles foram os aspetos centrais trabalhados com os alunos para a estruturação do texto.

2.1.5.1. Parágrafo

Quando nos deparamos com a necessidade de compor um texto, encontramos-nos diante da necessidade de dividir as nossas ideias em unidades de sentido maiores que a frase, de modo a salvaguardar a fluidez do texto, bem como uma progressão lógica

das informações apresentadas. Essas unidades de sentido interdependentes dentro dum texto são denominadas como parágrafos que constituem

“uma unidade de composição – formada por um ou mais de um período – que gira em torno de uma ideia – núcleo. Dessa ideia – núcleo – podem irradiar-se outras, secundárias, desde que a ela associadas pelo sentido. Na página manuscrita ou impressa, indica-se materialmente o parágrafo por pequeno recuo de margem.” (Rocha Lima e Neto, como citado em Silva, 2014, p. 77).

Silva apresenta-nos uma panóplia de definições a respeito do tema, bem como algumas considerações de cunho teórico sobre a diversidade inerente aos tipos e naturezas de parágrafos (cf. Silva, 2014, p. 77-79). Face à consideração de alguns autores sobre a padronização na construção do parágrafo, ou seja, a (quase) necessidade da presença dum conjunto de características para que uma mancha gráfica seja considerada um parágrafo, a autora concorda com Garcia (1970) quando este propõe a existência e validade de

“vários processos de desenvolvimento ou encadeamento de ideias, pode haver diferentes tipos de estruturação de parágrafo, tudo dependendo, é claro, da natureza do assunto e sua complexidade, do gênero de composição, do propósito...” (p. 80). Tal constatação, segundo o referido autor, “nos leva, por conseguinte, a resistir à tentação de tentar sistematizar o que é assistemático, quer dizer, de procurar características comuns e constantes em parágrafos carentes de estrutura típica” (Silva, 2014, p. 80).

Tendo este escopo teórico em vista, podemos deslocar o nosso foco para a realidade escolar. A depender do ano de escolaridade e do tipo ou gênero textual trabalhado, o ensino da paragrafação nos textos poderá sofrer alguma variação; no entanto, o que se verifica é que, relativamente desde muito cedo, os alunos são ensinados a escrever tendo por base a estrutura tripartida do texto - introdução, desenvolvimento e conclusão. Esta divisão abarca sobretudo a escrita de textos expositivos e argumentativos e, por conseguinte, acabou por ser a estrutura de parágrafos com a qual as turmas do 11º e 9º ano trabalharam no meu PIA.

Por introdução, entende-se um parágrafo que “delineia exatamente o assunto a ser desenvolvido, geralmente por meio da informação ou da opinião” (Figueiredo 1999, citado por Silva, 2014, p. 77). Por sua vez, o parágrafo de desenvolvimento foi trabalhado de modo a expor e discutir “uma ideia ou assunto com a finalidade de esclarecer o leitor, sem tentar convencê-lo” (p.78) e, por fim, a conclusão “destina-se ao fechamento do assunto e, como a introdução, deve conter algo interessante, que [...] impressione os leitores” (p. 78).

Por fim, vale ressaltar que um estudo mais aprofundado a respeito da forma e da função dos tipos de parágrafos supracitados é de enorme interesse e importância não só para a linguística textual, mas também para a pedagogia da escrita e as suas respectivas aplicabilidades pedagógicas. Nesse sentido, é indicado que, aos que se quiserem aprofundar no tema, consultem os trabalhos de Silva (2014) e Ramos (2013).

2.1.5.2. Conectores discursivos

No seguimento da divisão e estruturação textual em parágrafos, os conectores discursivos também atuam para garantir a coesão e a coerência do texto escrito. Pode-se compreender os conectores como

“uma classe de marcadores discursivos, que ligam um enunciado a outro enunciado ou uma sequência de enunciados a outra sequência, estabelecendo uma relação semântica e pragmática entre os membros da cadeia discursiva, tanto na sua realização oral como na sua realização escrita. Morfologicamente, são unidades linguísticas invariáveis, pertencem a heterogêneas categorias gramaticais – como interjeições, advérbios ou conjunções –, têm a mesma distribuição da classe de palavras a que pertencem e contribuem de modo relevante para a coerência textual, orientando o receptor na interpretação dos enunciados, na construção das inferências, no desenvolvimento dos argumentos e dos contra-argumentos.” (Dicionário Terminológico, DGE, 2025).

Os conectores discursivos são, então, aqui tomados como “elementos de enlace o de conexión que, sin formar parte de la estructura interna de las oraciones que engarzan, tienen como misión expresar las relaciones semánticas existentes entre las

unidades textuales.” (Rifo, 1998, p. 27). Estes elementos, como propõe a autora, constituem-se como fundamentais para que a comunicação ocorra, pois, “aunque no aparezcan explícitos, regulan la dirección del pensamiento del hablante. (p. 27). Fica, assim, claro que o estudo dos conectores discursivos possui uma grande importância não só para a linguística textual, como também para o estudo da pedagogia da escrita, da leitura e da oralidade.

Sabendo que os conectores apresentam diferentes propriedades semânticas, podendo, assim, indicar noções de tempo, espaço, causa e efeito, dentre outras, selecionei os conectores copulativos, adversativos, alternativos, causais e consecutivos para compor este projeto de investigação-ação. Esta escolha prendeu-se com o facto de i) eu ter considerado importante reforçar e ampliar o conjunto de conectores discursivos de que os alunos de Literatura Portuguesa tinham conhecimento; e ii) encontrar, para os alunos de alemão, categorias de conectores que se enquadrassem no nível A2 da língua.

2.2. A escrita como um rio: a ideia em movimento

2.2.1. Génese

Primeiro, o verbo fez-se luz e som na boca do Homem; depois, o verbo cresceu e tornou-se língua entre o povo. Então, tempos se passaram até que a luz renasceu, desta vez na cabeça e no coração. E foi pela necessidade de ambos que a língua fez um apelo à mão e ambas fizeram com que os traços conhecessem a pedra. De traços gravados em pedras, a traços riscados em pergaminhos e couros, até traços desenhados no papel, a escrita configura-se como a tecnologia humana-orgânica mais eficiente para aquilo que, desde a sua génese, se propõe: preservar e comunicar a memória humana no espaço-tempo.

Seja para um recenseamento populacional, para a preservação da linhagem familiar, para mensagens de paz, de fé e de guerra, ou para eternizar, na prosa ou no verso, os sentimentos mais íntimos que a alma humana pode tocar, a escrita chega a lugares que voz não alcança, a um tempo em que a fala não chega. É precisamente essa

estabilidade de preservar e transmitir fielmente uma dada ideia o motivo pelo qual a escrita ocupa uma posição singular e limiática no processo comunicativo.

2.2.2. Diálogos entre escrita e a oralidade

Imaginemos que a escrita seja como um rio. Ela possui o próprio fluxo e segue uma determinada direção até chegar ao seu destino. Se você, leitor, se deixou levar pela leveza da própria imaginação, olhe ao redor e pergunte-se se realmente imaginou só o rio. Acredito que a ideia de “rio” tenha evocado também a presença das “margens do rio”. Uma dum lado e a outra do outro, são elas que contribuem para que o rio tenha os contornos e as curvas que têm; são elas que dão forma e precisão ao rio. “Mas em que é que isto se relaciona com a escrita”, perguntará alguma voz da razão. “Tudo”, respondo eu. Pensar na escrita como um rio não é só conceber “as suas águas doces” - o que a compõe -, é também compreender a relação direta que ela estabelece com as suas margens, com aquilo que mais diretamente a influencia. Caracterizo, assim, a escrita como um processo limiático por ela se encontrar numa íntima relação com a oralidade e com a leitura: as suas duas margens (Carvalho, 2003, p. 16).

Se observarmos o modelo desenvolvido por Solmecke (1992) (ver Figura 3) para o estudo da interação oral, podemos perceber que, resumidamente, a comunicação decorre em modo tripartido: um sujeito (Sprecher), por meio da ativação dos meus mecanismos cognitivos, processa uma dada formulação linguística e transmite-a para um receptor (Hörer) que, ao recebê-la, também mobiliza o seu aparato cognitivo para poder processar e então compreender a mensagem passada. Paralelamente ao processo de receção, toma lugar também um complexo processo de reação ao que foi dito para que o receptor (Hörer) se torne também um emissor (Sprecher) e continue no “jogo” da comunicação.

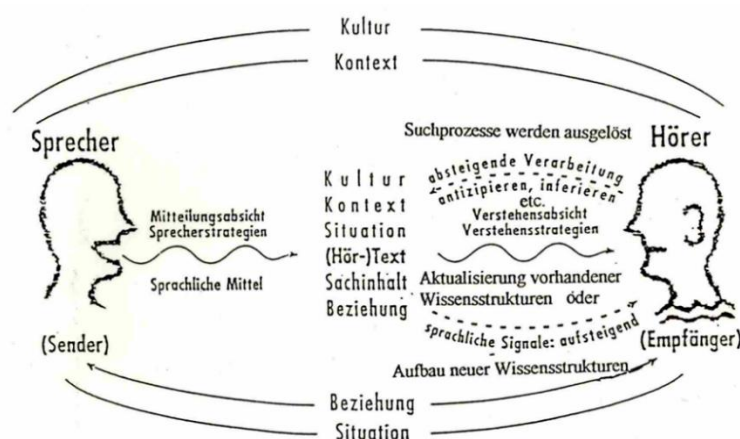


Figura 3 - Modelo de comunicação oral (Solmecke, 1992, p.7).

Ao observar o que ocorre durante a comunicação no registo oral, podemos estabelecer alguns paralelos com a comunicação no registo escrito. Primeiro, verificamos que quem escreve (Schreiber) também dispõe das suas intenções para poder escrever. A escrita insere-se, assim, no campo da intenção comunicativa e do contexto que a condiciona e direciona. Quem aponta um lembrete na agenda, por exemplo, o faz com um propósito, que não se verifica em quem redige uma lista de compras ou em quem envia uma mensagem de aniversário para um familiar querido.

Tal como na fala, a escrita carrega consigo uma vasta malha de processamentos motores e cognitivos que permitem com que um indivíduo possa ordenar, no papel, o fluxo mental que corre na sua mente. Servido de um sistema linguístico, de um objetivo para a escrita e de um contexto/tema para se debruçar, o sujeito que escreve endereça o seu escrito a um destinatário (Leser), que pode ser virtual, quando o escrito se destinar para o próprio escritor, ou real, quando um terceiro (Leser) recebe e lê o material escrito.

Sendo para um destinatário virtual ou real, escrever representa, do início ao fim, uma íntima interação consigo mesmo, na medida em que a escrita, nos termos de Kast (1999), corrobora para “[die] Strukturierung der geistiger Handlungen”, uma vez que “[das] Schreiben eng mit der Entwicklung unseres Denkens, mit Ordnungsprinzipien verknüpft ist”, ajudando-nos a ordenar e estruturar “unsere noch unsystematischen, „chaotischen” Gedanken” (p. 21). Schmölzer-Eibinger e Thürmann (2015) endossam

esta perspectiva ao referir a escrita como “[ein] unverzichtbares Werkzeug für die kognitiv-konzeptuelle Entwicklung und Strukturierung von Welt- und Fachwissen und für die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgaben” (p. 9). Dessa maneira, a escrita abandona o espaço de uma mera ordenação de letras e palavras e exerce a função de, nos termos das autoras, “[ein] Denkmedium, das Verstehensprozesse unterstützt (evtl. auch erst ermöglicht) und damit neue Wissensstrukturen schafft” (p. 11).

Todo este conjunto de mecanismos cognitivos dão forma e base para que a escrita decorra com fluidez e maior naturalidade, de modo a que ela possa cumprir aquilo a que se destina: comunicar. Sobre isso, é preciso destacar que, diferentemente da oralidade, a escrita não é passível de ser adquirida; ela é aprendida. Ela pressupõe uma densa teia de aprendizagens que englobam e correlacionam processos cognitivos, linguísticos, socioculturais, pragmáticos, dentre outros, ao longo dos anos de escolaridade.

Em concordância com Sim-Sim (2002), é importante frisar que “as diferenças nos processos de aquisição e de aprendizagem geram produtos diferentes”, pelo que os mecanismos vindos da aquisição sejam “mais fluentes e automáticos do que as realizações construídas com base na aprendizagem, as quais, por sua vez, reflectem uma maior consciência da apropriação do conhecimento.” (p. 201). Assim sendo, enquanto o falar, em uma instância mais superficial, pressupõe o “instinto”, o escrever evoca a técnica, a regra e o método para poder existir. A técnica manifesta-se na forma correta de desenhar as letras ou ideogramas para que a mensagem seja compreendida, já a regra representa o conjunto de princípios gramaticais orientadores que regulam a disposição das sílabas, palavras e frases entre si. O método, por sua vez, circunscreve-se no âmbito do ensino-aprendizado em função da necessidade não só de transmitir um conhecimento formal sobre a escrita, mas também de padronizar este conhecimento de forma a que o registo escrito seja estável o suficiente para ser aprendido e compreendido por toda uma comunidade de leitores. E isso nos leva ao outro limiar da escrita: a leitura.

2.2.3. Diálogos entre a escrita e a leitura

A esse respeito, vale sublinhar que, por mais que a leitura seja uma “margem” da escrita - lembremo-nos aqui da analogia entre a escrita e o rio -, ambos os fenômenos são constituídos por naturezas de processamento diametralmente opostas. Alvarenga (1988) sintetiza a leitura como “um processo de transformação de informações visuais em imagens mentais, externalizáveis na cadeira sonora” (p. 29). Valendo-se do seguinte esquema, o autor ilustra como a leitura parte da letra para produzir som enquanto que a escrita parte da “imagem mental do som” (p. 29) para chegar à letra. Ao passo que a leitura se debruça sobre o processo de decodificação do texto escrito, a escrita esforça-se para codificar o texto falado, pelo que, nesta ótica, se deixa definir por “um processo de transformação de informações mentais em imagens visuais, externalizáveis na cadeira gráfica” (p. 28).

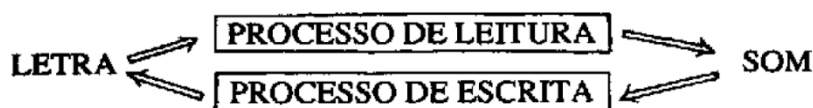


Figura 4 - Modelo de direção dos processos de leitura e escrita (Alvarenga, 1988).

Acrescido a isso, Alvarenga também destaca a maior complexidade inerente à escrita em comparação com a leitura. Enquanto esta se configura através de um sistema mais fixo e consistente de regras, aquela, por contar com um menor número de regras, dispõe de um maior número de arbitrariedades, que acabam por tornar mais moroso o seu processo de aprendizagem. Essas arbitrariedades, por sua vez, vão na direção da (de)codificação da língua. A *codificação*, escreve Alvarenga (1998), incide sobre “o conjunto de regras de construção ortográfica” (p. 30), ao passo que a *decodificação* suscita a interpretação destas regras ortográficas a fim de que, através da leitura, um texto ganhe voz no mundo. Assim, na medida em que um aluno precisa de saber de quantas maneiras ele poderá representar graficamente um dado fonema da língua, este mesmo aluno pronunciá-lo-á da mesma forma, independentemente de como a sua grafia seja traçada (Alvarenga, 1988). A exemplo disso, temos que a letra C assume três realizações fônicas a depender do contexto em que se encontra: como /s/, em cemitério e choro; como /ʃ/, em chuva e chorar; e como /k/, em corante, pacto e vácuo”. Por outro ângulo, tendo como base o português europeu, o fonema /ʃ/ é representado nas

palavras xícara, exceção, posta, português, desce, dentre outras, sem que se recorra a uma mesma forma de grafá-lo.

Estabelecer, então, a relação entre escrita e leitura não é tão simples como pode soar. A equação “quem lê mais, escreve melhor” é verdadeira, mas não é completa em si. Carvalho (2003) destaca como “a influência do meio socioeconómico e cultural” representa um fator importante no “desenvolvimento da capacidade de comunicar por escrito”, de modo a que as crianças pertencentes a uma classe social superior “estejam habituadas a uma linguagem mais elaborada” e pressupõem “um maior grau de abstracção do que as crianças mais desfavorecidas, habituadas a uma linguagem mais concreta, traduzida em ordens, afirmações, perguntas simples” (p. 41). O autor aponta que a melhoria da expressão escrita não resulta unicamente do hábito de leitura que os alunos possam ter; no entanto, ele conclui que o hábito de ler regularmente, de facto, provou-se ser mais eficiente do que a própria produção de textos escritos na promoção duma maior aptidão para a escrita.

Isso decorre devido ao facto de, na medida em que se lê, o aluno-leitor se vê confrontado com um complexo entrelaçar dos diversos níveis linguísticos que compõem o todo do texto. Se a leitura em contexto escolar for delineada de acordo com a faixa etária e a fase de desenvolvimento cognitivo dos alunos - como se verifica no projeto Ler+, baseado no PNL (Plano Nacional de Leitura) -, ela incidirá precisamente naquilo que Vygotsky (1978) define como *zona de desenvolvimento proximal*, configurando-se como um agente impulsionador do desenvolvimento de diversas competências leitoras e textuais. Dessa forma, a leitura parte, idealmente, dum conjunto de conhecimentos já consolidados e encontra-se num entre-lugar que exige que o aluno, amparado da devida orientação pedagógica, consiga desvendar o texto, em termos saussurianos, no plano do *significante* e do *significado*.

Dentre as competências que se busca/pode desenvolver através da leitura, temos que, no plano sintático, o texto coloca o aluno-leitor diante dum conjunto de estruturas mais complexas e elaborações mais refinadas da língua, como a presença das orações subordinativas e de parágrafos maiores. No plano semântico e pragmático, prevê-se que o vocabulário do aluno-leitor seja naturalmente alargado ao longo tempo,

de forma a que as palavras passem a figurar, a exemplo do texto literário, novas roupagens, usos e sentidos. Relativamente ao plano do discurso, a leitura desenvolve duas competências importantes para a escrita: (i) a percepção da organização do texto em termos de a) estrutura formal, b) número de parágrafos, c) coesão e da coerência, d) referência intra e extratextual e e) seleção da informação relevante a se debitar ao papel; e (ii) a maturação do poder de abstração, necessário para qualquer leitura ou escrita, pois reporta à capacidade de o aluno compreender ou representar a realidade unicamente pela boa articulação da(s) palavra(s) (Carvalho, 2003, 2013).

O ler e o escrever relacionam-se, assim, como as raízes de uma árvore na terra, sendo o desenvolvimento de uma um estímulo para o desenvolvimento da outra. O processo de leitura decorre do próprio texto escrito ser percorrido pelo olhar do leitor, enquanto que “o próprio processo de escrita pressupõe leitura permanente, à medida que o texto vai sendo construído” (Carvalho, 2013, p. 192). O aluno-escriptor torna-se, então, indubitavelmente também um aluno-leitor aquando da escrita; isso porque, ao escrever, ele encontra-se num jogo de vai e vem com o olhar e com a mão. Num momento, a mão avança com a escrita; no outro, o olhar recua numa tentativa natural de reler, validar e, se for o caso, remodelar o que já se escreveu. É nesse jogo de ação e revisão que a escrita desenrola a sua forma e ganha corpo.

2.2.4. Competência textual: a afluência da receção e da produção textual

É partindo dessa relação entre leitura e escrita que chegamos ao conceito de competência textual. Sabendo que uma alimenta a outra, constituindo, assim, duas faces da mesma moeda, podemos inferir que a competência textual se constitui tanto pela receção, como pela produção textual (bzw. Textrezeption und Textproduktion) e pode ser enquadrada, dessa maneira, como “die Fähigkeit zur Teilhabe an einer Literalitätskultur [...] und damit ein Bündel von Fähigkeiten, die sich auf den Umgang sowohl mit fremden als auch mit eigenen Texten beziehen.” (Abraham, 2013, p. 14). Portmann-Tselikas e Schmölder-Eibinger (2008), por sua vez, concebem a competência textual como a capacidade de

“sprachbasiert zu denken und dabei Wissen zu strukturieren – auch unabhängig von unmittelbaren Erfahrungen und Erlebnissen. Dies erfordert die Kenntnis komplexer Begriffe und Konzepte, die es erlauben, über eine Sache explizit und unmissverständlich Auskunft zu geben.” (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 9).

É partindo dessa relação entre leitura e escrita que alcançamos o conceito de competência textual, que pode ser enquadrada, nos termos de Abraham (2013) como “die Fähigkeit zur Teilhabe an einer Literalitätskultur [...] und damit ein Bündel von Fähigkeiten, die sich auf den Umgang sowohl mit fremden als auch mit eigenen Texten beziehen” (p. 14)

Ora, como já temos vindo a discorrer ao longo deste capítulo, observamos aqui que a realização da competência textual implica a realização e a articulação de dois processos linguístico-cognitivos: a receção e a produção textual (bzw. Textrezeption u. Textproduktion).

A esse respeito, há como compreender a receção textual, segundo Strudel (2013) como um mecanismo intimamente ligado à escuta e, sobretudo, à leitura e que, por esta razão, é responsável por ativar processos cognitivos ligados à decifração, organização e processamento tanto de informações, como das macro e microestruturas linguísticas e tipológicas do texto lido. Citando Leisen, Struger (2013) ainda destaca que o resultado do processo de leitura encontra-se nas “Transformationen des Ausgangstextes in andere Formate, die auf der Basis von Leseerfahrungen erstellt werden” (p. 9).

A competência escrita, por sua vez, restringe-se à capacidade de se escrever um texto com correção linguística, coerência e unidade de sentido, ao passo que a competência textual abrange um panorama mais amplo e complexo: “die Fähigkeit zur Teilhabe an einer Literalitätskultur [...] und damit ein Bündel von Fähigkeiten, die sich auf den Umgang sowohl mit fremden als auch mit eigenen Texten beziehen.”(Abraham, 2013, p. 14).

Essas definições conduzem-nos à percepção de que a competência textual não trabalha com ou a partir de elementos ou habilidades isoladas; antes, ela consiste na

mobilização e co-participação de múltiplas competências - de leitura, interpretação, escrita, elaboração, dentre outras. Assim, destaca-se a relevância da competência textual “nicht nur für das eigene Lernen, sondern auch für das Verständnis von fachlich und gesellschaftlich relevanten Zusammenhängen und Diskursen und für die Teilnahme an diesen Diskursen” (Tomé, 2015).

Ressaltar a relevância deste componente teórico no ensino configura-se como uma estratégia potencializadora das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, do processo de aprendizado dos alunos. Postulo isso pois é evidente que muitos problemas na escrita podem ser mais facilmente contornados e colmatados quando o docente, ciente do processo cognitivo que subjaz a escrita, identifica se “a trava” do aluno recai mais sobre o fenómeno da receção ou da produção textual.

“Man muss die Probleme von Lernenden, denen ein adäquater Sprachgebrauch in formalen Lernsituationen nicht geläufig ist, erst miterleben und analysieren, um zu sehen, welche Hürden damit in der schulischen Laufbahn entstehen können und wie wünschenswert es ist, sie im Unterricht wahrzunehmen und zu bearbeiten” (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 9)

A partir desse reconhecimento, há como inferir que a prática pedagógica poderá lograr uma melhor qualidade interventiva e efetivamente transformadora na aprendizagem dos discentes, distanciando-se, assim, da postura que os culpabiliza pelas suas dificuldades ou lacunas de aprendizagem. Isto constitui, no fundo, uma prática de ensino humanizada.

2.2.5. A escrita como um meio, um produto e um processo

Para além de refletir sobre as interrelações da escrita com a oralidade e com a leitura, é importante ponderar qual é a aplicação que a escrita toma dentro e fora da sala de aula. Para tal, Kast (1999) propõe um triplo olhar para este fenómeno: a escrita como um meio, como um produto e como um processo. Esta perspetivação permite-nos ter uma maior dimensão do carácter que a escrita incorpora em cada contexto de aplicação, bem como do que se pode esperar dela.

2.2.5.1. A escrita como um meio: a utilidade da palavra

Pensar na escrita como um meio é, antes de mais, pensar na utilidade da palavra em função dum determinado objetivo a se atingir. Ela desempenha um papel de mediador entre o aluno e o conhecimento adquirido, sendo ele construído e consolidado através dela. Recai sobre a escrita o papel de ajudar a (re)formular e a transmitir, de forma mais organizada e sistemática e coerente o discurso interior que, por natureza, é caótico, desconexo e incompleto (Carvalho & Barbeiro, 2013).

A escrita como um meio encontra lugar na prática letiva em diversas instâncias. Como assinala Kast (1999), ela pode atuar para a fixação dum determinado paradigma gramatical e para testar a consolidação do conhecimento declarativo dos alunos. Isto é feito através de trabalhos de casa, testes e exames.

Para além do desenvolvimento de fatores cognitivos, como já mencionado no subcapítulo anterior, a escrita desempenha um papel de estabilizador e articulador de conhecimentos. Não é raro notar que, do ponto de vista do professor, há uma panóplia de exercícios que são passados aos alunos para que eles treinem, por exemplo, um aspeto gramatical ou conscientizem-se a respeito dum fenómeno linguístico específico. Preencher lacunas em textos ou completar frases constituem tipologias de exercícios usuais, por exemplo, no âmbito da gramática – e mesmo em outras competências.

Se a adoção da escrita assume um fim prático-pedagógico para o professor, não é menos verdade que ela também o assume para os alunos. Muitos dos apontamentos registados no caderno poderão não ser relidos posteriormente, pois a sua função, na perspetiva do aluno, restringir-se-ia mais a uma melhor fixação do novo conhecimento com o qual ele está a entrar em contacto agora do que propriamente o registo minucioso do que se estava a passar na aula. Ainda que essa releitura não ocorra, é importante ressaltar que o escrever não foi em vão, pois, em alguma medida, ela corroborou para estruturar o pensamento do aluno. Léonard Rivard, que é citado por Carvalho e Barbeiro (2013), salienta como a escrita “obriga os alunos a elaborar sobre o aprendido, a reprocessar conceitos e ideias, a colocar hipóteses, a interpretar e

sintetizar, a confrontar ideias, promove necessariamente a emergência de estratégias cognitivas mais complexas” (p. 612).

2.2.5.2. A escrita como um produto: o valor da palavra

Se de um lado a escrita é encarada como um meio para o aprendizado, por outro lado, ela pode ser vista como uma ação que visa construir um produto (*produktorientiertes Schreiben*). Não é incomum vermos exercícios em que os alunos aprendam a escrever E-Mails e cartas (in)formais, como se pode constatar nos níveis mais elementares das línguas estrangeiras, ao passo que, na língua materna, encontra-se uma maior variação na tipologia de textos a serem escritos pelos alunos. De modo geral, ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, os alunos de língua materna deparam-se com a necessidade de ler e produzir textos descritivos, narrativos, expositivos e argumentativos; eles deparam-se com a necessidade de escrever “*um ein Produkt zu bekommen, das eine bestimmte Funktion hat*” (Kast, 1999, p.22). No caso de uma lista de compras, de uma reportagem de jornal ou um texto opinativo, por exemplo, a função da escrita caminha em direção à forma e à sua realização enquanto produto (Portmann, 1991, citado por Kast, 1999), pois é precisamente isso que garantirá a conservação da informação para posterior transmissão ao leitor.

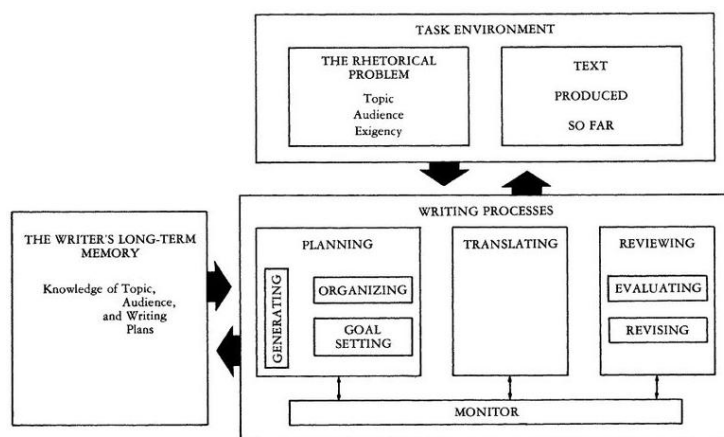
2.2.5.3. A escrita como um processo: o mecanismo da palavra

Quando se fala em escrita como processo, a primeira impressão que nos pode surgir é a de que a escrita se dá modo linear, na forma de pré-escrita, escrita e reescrita, o que acabou por ser traduzido, pela linguística textual, como os momentos de planificação, textualização e revisão do texto. É verdade que, antes da textualização, há um momento de planificação das ideias e que, após a escrita do texto, a revisão textual, idealmente, toma o seu lugar nesse processo. No entanto, essa linha de raciocínio, de caráter linear, por mais lógica que aparente ser, não corresponde à realidade que se verifica durante a escrita. A esse respeito, Flowers e Hayes (1981) apontam que “*the problem with stage descriptions of writing is that they model the growth of the written product, not the inner process of the person producing it*” (p. 367).

Mesmo que nada seja escrito ou esboçado no papel, o ato de escrever obriga-nos, por um lado, a pensar e articular aquilo que se sabe em função do que se deve

escrever, a fim de que a escrita transmita uma mensagem com (o mínimo de) sentido. Por outro lado, a escrita, enquanto fase de concretização do texto, conduz-nos também à realização das devidas revisões e correções necessárias para que o texto ganhe uma melhor forma. Isso nos parece claro e intuitivo para a formulação dum texto bem estruturado. No entanto, a questão que se coloca aqui não diz respeito à existência ou ao funcionamento dessas fases, mas antes à articulação e à recursividade que se verificam entre elas.

Afastando-se do modelo de escrita linear, Flowers e Hayes (1981) focam a sua atenção no funcionamento dos processos cognitivos inerentes à escrita, destacando que



“these processes have a hierarchical structure [...] [and] may occur at any time in the composing process” (p. 367). Nessa perspectiva, os autores propuseram, em 1980, um modelo inicial de análise que, em 1981, passou por uma ligeira alteração (ver figura 5).

Figura 5 – modelo de escrita reformulado (Flowers & Hayes, 1981, p. 370).

Nesse modelo, verifica-se a confluência dos três processos de escrita supracitados, nomeadamente, a planificação, a textualização e a revisão, com o ambiente da tarefa (task environment) e com a memória de longo prazo (long-term memory).

Os autores compreendem a planificação como “an internal representation of the knowledge that will be used in writing” (p. 372). A partir disso, eles propõem que a planificação engloba outros três sub-processos cognitivos: a geração de ideias, a organização e o estabelecimento de objetivos de escrita. Ao passo que a geração de

ideias se baseia na criação e reunião de informações provenientes da memória de longo prazo e do ambiente da tarefa, a organização atua na articulação dessas ideias tanto no nível lógico de construção de sentido, como no nível textual e ordenação das ideias. As decisões tomadas na organização são, por sua vez, norteadas pelos objetivos que se estabeleceram e se estabelecem ao longo da escrita. É para atendê-los que suscitamos, criamos e organizamos de determinada forma um conjunto de ideias e elementos textuais. Fazemos isso, segundo os autores, tanto para cumprir os objetivos traçados, como devido ao facto de estes três subprocessos se retroalimentarem, na medida em que “just as goals lead a writer to generate ideas, those ideas lead to new, more complex goals which can then integrate content and purpose” (Flowers & Hayes, 1981, p. 373).

O processo de tradução caracterizado pelos autores consiste, por sua vez, no arranjo linguístico que se realiza a partir das representações internas vindas do processo de planificação. Essa transformação do material mental em material escrito decorre tanto no plano lexical, como sintático, pois “the writer’s task is to translate a meaning, which may be embodied in key words (what Vygotsky calls words “saturated with sense”) and organized in a complex network of relationships, into a linear piece of written [language]” (Flowers & Hayes, 1981, p. 373). Assim, se de um lado temos essa tradução do signo linguístico e da ideia e a sua respetiva corporificação através da palavra, do outro, também temos o processo de revisão do texto, que se realiza através da avaliação e a eventual edição daquilo que foi inicialmente formulado. Sendo a revisão uma ação planeada ou não-planeada, o facto é que dela resultam “new cycles of planning and translating” (idem, p. 374), que podem ora endossar aquilo que está a ser escrito, numa perspetiva de planear os próximos passos da escrita, ora levar o escritor a uma reformulação parcial ou mesmo total do que se escreveu. (Flowers & Hayes, 1981). Este aspeto é particularmente visível na prática do ensino da escrita, onde aquilo que por vezes se verifica é uma dificuldade em escrever que, no fundo, nasce precisamente da falta (de consciência da importância) da planificação inicial do texto e, sobretudo, do estabelecimento de objetivos específicos para o desenvolvimento e a estruturação das ideias ao nível interno, i.e. sintático, como a sua disposição e alocação nos diferentes tipos de parágrafo.

Partindo dessa base teórica e tendo em vista o desenvolvimento dos seus estudos, Hayes (1996) propõe um novo desenho para o seu modelo de análise da escrita (ver Figura 6). Nessa proposta, o autor compila dois principais macrofatores responsáveis pela escrita – o ambiente e o indivíduo – e desenvolve, dentro de cada um deles um conjunto de outros fatores que também interagem aquando da escrita.

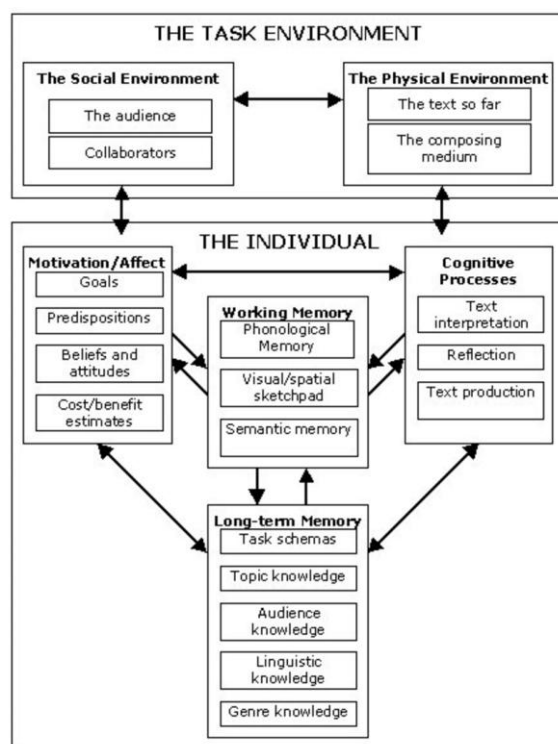


Figura 6 - modelo de escrita reformulado (Hayes, 1996, p. 4).

Dentre as principais mudanças que se verificam neste novo modelo, as que mostram mais relevantes para este relatório prendem-se com o destaque dado à motivação na componente do indivíduo. Hayes (1996) assinala que a motivação “is manifested, not only in relatively short-term responses to immediate goals, but also in long-term predispositions to engage in certain types of activities” (p. 9). A esse respeito, a própria prática de ensino revela-nos como o feedback positivo, por exemplo, pode ser a chave para que um aluno escreva melhor ou se esforce para tal. Incluir a motivação como fator que incide sobre a escrita configura-se, assim, como uma eficaz ferramenta para que o docente balize se o aluno não escreve bem i) por falta de conhecimentos explícitos da língua ou sobre a escrita, ii) por um desinteresse pessoal diante da escrita

ou do tema sobre o qual se escreve e/ou como aponta Hayes (1996), iii) pela crença pessoal de que a escrita é um dom intato e imutável ao invés de ser uma habilidade aprendida e desenvolvida (p. 9).

Esta crença é, aliada à falta dum repertório de estratégias de escrita, um dos principais fatores responsáveis pelas dificuldades que muitos alunos sentem para escrever. Prova disso é, como indicado pelo meu questionário pedagógico inicial (cf. Capítulo 1.2.3.), a dificuldade que muitos têm em iniciar um texto ou para desenvolver os seus argumentos com fluidez.

Precisamente devido à desmotivação que verifiquei na turma do 11º ano de Literatura Portuguesa (cf. capítulo 1.1.3.1.) é que vi, no modelo proposto por Bernd Kast (1999), uma possibilidade que colmatar dificuldades e desenvolver competências em ambas as turmas de forma lógica e coerente.

Em concordância com Flowers e Hayes (1981), Kast (1999) postula que a escrita como um processo

“ist kein linearer Vorgang zum Zwecke der Informationsmitteilung, sondern es handelt sich um einen konzentrischen Prozess, bei dem der Schreibende sich in einer kreisförmigen Bewegung darum bemüht, dem, was er ausdrücken möchte, immer näher zu kommen, es zu ordnen, zu strukturieren”, (p. 23).

Diante de um contexto no qual as aulas de língua passaram, gradativamente, a focar mais na produção e compreensão oral (Sprechen e Hören) aplicadas às situações do cotidiano, Kast aponta como a escrita (Schreiben) foi relegada ao plano secundário nas aulas de língua estrangeira por ter sido encarada como um desperdício de tempo e uma atividade importante apenas para especialistas, podendo, teoricamente, ser aprendida autonomamente ao longo do tempo (Kast, 1989, p. 10).

Como o autor defende uma posição diametralmente oposta a essa, postulando que uma aula de línguas centrada na comunicação também requer a presença da escrita (criativa), ele afirma que ela, na verdade, i) “ist eine gut angelegte Zeit und wichtig für die Entwicklung der anderen Fertigkeiten und der Persönlichkeitsentwicklung”; ii) “kann

nicht selbständig erlernt werden”; e iii) “muss im Unterricht besonders gefördert werden” (Kast, 1989, p. 10).

Tendo isso em vista, bem como a reduzida quantidade de materiais e estratégias pedagógicas para o ensino da escrita, à época da escrita do seu texto, Kast (1989), adaptando o modelo de escrita proposto por August (1988) (cf. Kast, 1989, p. 10), pensado para o ensino do alemão como língua materna, delineou um modelo de escrita para o ensino de alemão como língua estrangeira. Para tal, o autor denomina a sua metodologia como “vom Wort zum Satz zum Text” e define-a como “ein methodisch-didaktisches Konzept, mit dem schrittweise sprachliche Komplexität aufgebaut werden kann, und das den Schreibenden die Erfahrung vermittelt, dass sie auch mit einfachen sprachlichen Mitteln relativ komplexe Texte schreiben können” (p. 12).

O seu modelo é composto pelas seguintes fases: planeamento sistemático (systematische Planung), preparação inicial (erste Vorbereitung) e formulação linear (lineare Formulierung). Por planeamento sistemático, pode-se entender uma contextualização inicial ao texto a ser escrito, i.e., o estabelecimento do motivo ou tema da escrita e a quem este texto se endereça, bem como da tipologia textual, que será ao aluno a dimensão do formato da escrita (se como carta, e-mail, texto opinativo etc.) e dos tópicos ou ideias centrais pertinentes ao tema proposto. A boa realização desta fase representa, assim, grande importância para garantir o bom desenvolvimento da atividade, uma vez que os alunos, com os devidos enquadramentos supracitados, deixam de ser confrontados com a urgência de escrever um texto sobre um tema de forma espontânea e autónoma e conseguem interagir com ele de forma mais orientada e assertiva. (Kast, 1989).

Feito isso, aquilo que se verifica no modelo de Kast é o trabalho no plano da palavra, que se enquadra na sua “erste Formulierung”. Parte-se da palavra de modo a ativar ou conferir aos alunos o vocabulário e as expressões principais (Redemittel) para a escrita do texto. Isso é feito, como diz o autor, através da apresentação de um conceito, frase ou imagem/ilustração que permitam que o conhecimento prévio dos alunos seja ativado, quer em forma de ideias centrais, quer na forma de vocabulário - dito na língua alvo ou na língua materna. O importante nesta fase é que o aluno se sinta

seguro, de um lado, para expressar os seus próprios conhecimentos e , de outro, para escrever o texto com o auxílio das palavras e expressões destacadas nessa fase. (Kast, 1989).

Munido do léxico necessário para a escrita, o autor parte para o plano da frase destacando a importância dos conectores discursivos para que a escrita tome um bom caminho de desenvolvimento. Sabendo que, ainda que um texto possua ideias pertinentes, ele pode ter a sua qualidade ou mesmo o seu sentido prejudicado se as frases que o constituem estiverem mal encadeadas entre si.

A esse respeito, Kast (1989) propõe que, aos alunos, seja dada uma tabela (ver figura 7) que explicita o agrupamento dos conectores discursivos quanto às mudanças sintáticas que podem promover na frase. Isso decorre devido ao facto de, em alemão, haver conectores que não influenciam a ordem da frase por se encontrarem na “Position null”. Por outro lado, há aqueles que podem deslocar o sujeito para a posição posterior a do verbo conjugado e, por outro lado, há os que determinam que o verbo conjugado passe a ocupar a posição final da oração, o que ocorre em todas as orações subordinadas (Nebensätze) (Kast, 1989). Nesse sentido, o que se propõe aqui é que o ensino dos conectores seja mais funcional do que propriamente terminológico. No entanto, “wichtig ist, nur die formelle Seite der Konnektoren zu zeigen, sondern vorrangig deren

K O N J U N K T I O N		
er hat ... HAUPTSATZ	und denn sondern aber jedoch doch oder	er hat ... HAUPTSATZ
er hat ... HAUPTSATZ	deshalb dieswegen darum also trotzdem dann	hat er ... HAUPTSATZ MIT INVERSION

S U B J U N K T I O N		
er hat ... HAUPTSATZ	da weil damit obwohl (so) daß wenn bevor während ehe als nachdem was womit ob (Relativpronomen)	er ... hat NEBENSATZ

semantische Bedeutung (am besten kontrastiv deutsch-deutsch und deutsch-muttersprachlich) zu thematisieren” (Kast, 1989, p. 12).

Figura 7 - tabela de conectores proposta por Kast (1989, p. 13)

Passando da palavra para o domínio da frase, Kast chega, então, ao plano do texto. Aqui, i.e., na fase de “lineare Formulierung”, o conteúdo lexical é conjugado com o gramatical para que o texto passe a ganhar forma e sentido. Citando Brinker (1988), Kast (1989) relembra-nos de que a propagação dos estudos linguísticos voltados para a pragmática foi responsável por, na década de 70, promover “eine Perspektivenverschiebung” no ensino de línguas estrangeiras. Dentre as mudanças, vale destacar que o texto deixa de ser visto somente como um conjunto de frases encadeadas entre si, mas “als komplexe sprachliche Handlung bestimmt, mit der der Sprecher oder der Schreiber... eine bestimmte kommunikative Beziehung zum Hörer oder Leser herzustellen versucht” (Brinker, 1988, citado por Kast, 1989, p. 11).

Para essa última fase (lineare Formulierung), Kast (1989) destaca a importância do rascunhar e da revisão textual para a construção do texto. Diante do papel em branco, o foco, segundo o autor, não deve residir em “grammatikalisch korrekte Sätze zu produzieren, sondern [...] einen Inhalt mitzuteilen, darzustellen [...], es ist ein erster Versuch, Textkohärenz herzustellen”. A importância desse momento para a escrita reside no facto de, no rascunho, a importância do conteúdo transmitido prevalecer sobre a forma com a qual ele será veiculado. Ainda que se incorra em erros gramaticais, o erro, para além de ser uma ferramenta pedagógica essencial para o aprendizado, só deve ser um foco de análise ou correção quando gerar uma incompreensão ao nível do conteúdo. Ter a despreocupação quanto à forma da frase liberta os alunos da necessidade inicial de “acertar tudo”, abrindo-lhes, assim, um caminho para que as suas ideias fluam e se agrupem de uma melhor forma. Rascunhar é, portanto, o próprio processo de organização dos pensamentos mediante aquilo que se deseja comunicar textualmente. (Kast, 1989)

A flexibilidade desse momento de escrita é vista nos momentos de avanço, pausa e retomada da escrita. O rascunhar e o revisar andam, assim, em conjunto, de modo a

que, segundo o autor, torna-se importante que os alunos aprendam a “[den Text bzw. den Entwurf] durchzustreichen, neu anzufangen, umzuformulieren, auszuprobieren, zu verändern.” (Kast, 1989, p. 11), pois a escrita não é só uma competência que se aprende; ela também é uma competência que amadurece pelo treino. E esse treino, por sua vez, consiste precisamente no movimento de avançar e rever o texto, pois “während man formuliert, entstehen neue Gedanken, kommt man auf neue Ideen, werden Beziehungen geknüpft, Bezüge hergestellt, profilieren sich neue Sachverhalte” (Kast, 1989, p. 12).

Por mais que Kast (1989) divida o seu modelo em três fases distintas, que agem sobre diferentes pontos necessários para a composição dum texto, deve-se frisar que essa divisão assume um cunho puramente didático-conceptual. Na prática, o autor assina que as fases relativas à palavra, à frase e ao texto “sind die einzelnen Phasen nicht völlig getrennt einander zeitlich nachgeordnet, sondern beeinflussen sich, sind aufeinander bezogen oder miteinander verschränkt” (Kast, 1989, p. 12). Dessa forma, o modelo “vom Wort zum Satz zum Text” atua como um potencializador na escrita por conferir aos alunos não só um aparato didático para uma maior segurança no momento da escrita, mas também por conferir ao professor um olhar mais preciso a respeito de onde pode residir a(s) dificuldade(s) dos alunos, se no campo da palavra e das ideias sobre um tema, se no campo na frase, nomeadamente no uso dos conectores discursivos ou se na própria estruturação do texto em parágrafos e unidades de sentido.

2.2.5.4. Reformulação teórica

Para este PIA, adaptei o modelo de Kast (1989) para que eu o pudesse utilizar não só com os alunos da língua estrangeira, mas também com os da língua materna. Se Kast propõe uma linha de trabalho que parta da palavra, passe pela frase (conectores) e chegue ao texto, o presente trabalho propõe o caminho inverso: parte-se do texto, passa-se para a frase e chega-se à palavra e, partindo da palavra, constrói-se a frase e estrutura-se o texto. Nesse sentido, para ilustrar a minha proposta com esta reformulação teórica, o esquema apresentado a seguir, construído por mim em função somente do desenvolvimento e da aplicação deste PIA, sintetiza esta metodologia que, por sua vez, será explicitada nos parágrafos a seguir.

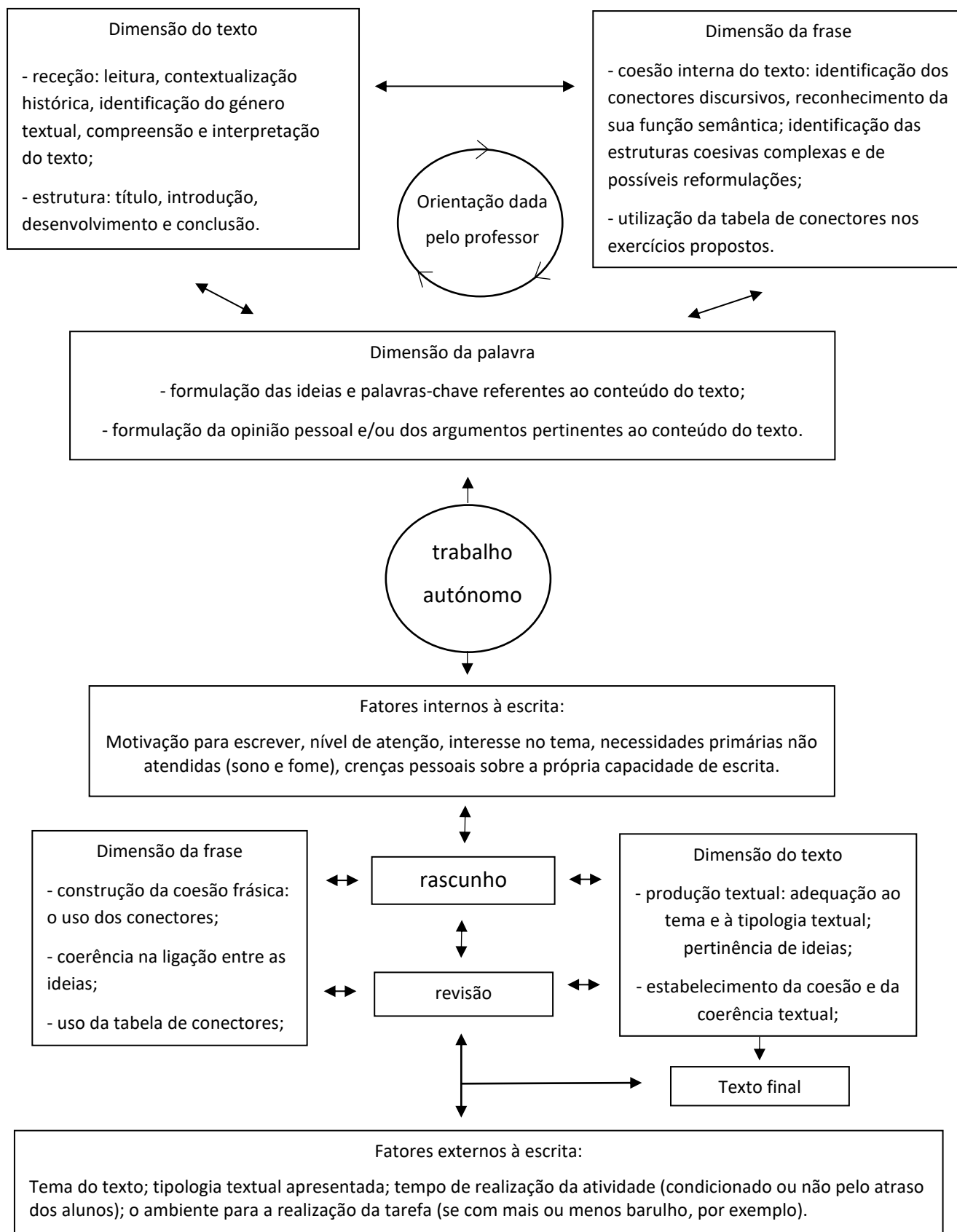


Figura 8 - esquema autoral sobre a escrita como um processo

Como nós só escrevemos a partir dos textos que já lemos, i.e., a partir da nossa bagagem e conhecimento de mundo, julguei ser uma boa estratégia trabalhar a produção textual dos alunos focando-me, primeiro, na sua receção textual. Estabelecer um texto-base comum para a leitura e análise constitui, então, o primeiro passo desta proposta didática. Para que se defina esse texto, é necessário que o professor defina categoricamente o que os alunos deverão cumprir no âmbito da produção escrita. Tendo isso em mente, o professor procederá à seleção de um ou mais textos, realizando, sempre que preciso, as adaptações necessárias em função dos objetivos que deseja alcançar com a sua aula. As adaptações textuais poderão servir o propósito de i) adaptar o texto ao nível de compreensão expectável dos alunos, sobretudo os de língua estrangeira; ii) inserir, por exemplo, um determinado conjunto de conectores discursivos que poderão ou deverão estar presentes na composição dos alunos; iii) inserir construções linguísticas específicas que o professor pretenda ensinar aos alunos; iv) suprimir conteúdo irrelevante para a realização da atividade.

Estando o texto escolhido e, se for o caso, adaptado, o professor formula pelo menos dois ou três exercícios para que se explore o tópico a ser lecionado por si. Os exercícios devem seguir um grau crescente de dificuldade e devem ser pensados de modo a incidir sobre o tópico textual e/ou gramatical a ser lecionado. Ao contrário do que se pode pensar, esses exercícios não devem ser pensados para testar todo o conhecimento dos alunos; o seu objetivo não é avaliativo - ainda que sirva para a avaliação -, mas formativo, à medida que leva o aluno a interagir com o conteúdo linguístico trabalhado na aula. Para tal, é importante que o professor restrinja os exercícios ao trabalho com um ou dois fenómenos linguísticos, desde que sejam correlacionáveis entre si. No caso deste PIA, por exemplo, estabeleci exercícios sobre o uso dos conectores discursivos e o uso daquilo que chamei “construções coesivas mais complexas”, presentes na tabela de conectores fornecida aos alunos língua materna (cf. Anexo 5). Dessa forma, ainda que o texto seja composto por um conjunto de fenómenos linguísticos variados e complexos, houve, nos exercícios, um foco claro do que se estava a trabalhar. Esta clareza é importante para os alunos por focar a sua atenção para

conteúdo que estão a “manusear”, o funcionamento dum único fenómeno linguístico com o qual estão a interagir.

Sendo este o trabalho desenvolvido ao nível da frase, aquele que se insere no domínio da palavra prende-se essencialmente com a receção textual dos alunos, nomeadamente a compreensão e a interpretação que eles têm do texto inicialmente apresentado. É daquilo que compreende do texto que se extrai as ideias-chave que o compõem, ao passo que é da opinião ou interpretação pessoal que um aluno tem do tema e do texto em questão que nascem os argumentos e pontos de vista que constituirão o desenvolvimento da composição escrita. A boa realização desta fase, por mais simples que ela pareça, é de grande importância para que o processo de escrita seja facilitado para os alunos. Isso se deve ao facto de, estabelecendo-se previamente as linhas temáticas mais gerais e específicas, bem como as possibilidades argumentativas sobre ele, o processo de escrita se tornar, teoricamente, mais simples - ou, ao menos, menos complexo - para os alunos. Isto porque eles, quando estiverem diante do papel em branco, não precisarão de mobilizar o seu raciocínio para percorrer, sozinhos, um caminho que já foi percorrido através da mediação do professor.

Para este modelo didático-metodológico, é importante frisar que não há ordem fixa ou exata de fases para que se comece a trabalhar. Cabe ao professor decidir se irá iniciar logo com a leitura do texto e, assim, passar para a identificação das ideias principais para, então, poder analisar mais pormenorizadamente como o texto se constrói ao nível externo e interno; ou se ele, o professor, tomará outro caminho por conhecer a turma com a qual trabalha. Imaginemos que o tema em questão seja, de forma geral, conhecido pela turma. Se tal ocorre, pode ser que seja mais válido partir para a leitura do texto. No caso de temas que sejam mais alheios para a turma, torna-se muito vantajoso que uma breve reflexão, brainstorming ou levantamento de hipóteses seja feito previamente à leitura. Isso ambientará a turma ao tema em questão e diminuirá os obstáculos que se poderiam colocar entre ela e a compreensão e a interpretação do texto. Dessa forma, ainda que seja lógico assumir que a realização dos exercícios se dê após a leitura e a análise do texto, pode-se dizer que uma ordem para as fases e atividades não representa o ponto central para o bom funcionamento desta

estratégia, sendo a sua gestão inicial, feita por parte do professor, e a cooperação da turma os elementos que garantirão uma maior fluidez aquando da fase de trabalho autónomo dos alunos.

Sabendo disso, a minha reformulação do modelo de Kast (1989) mostra-se positiva na medida em que pode ser testada tanto em aulas de língua materna, como de língua estrangeira. Por outro lado, como o trabalho prévio ao texto é faseado, os alunos passam a ter uma noção mais clara dos passos que constituem o processo de escrita e, com o treino e a regular implementação dessa metodologia, eles poderão interiorizar e autonomizar esses passos para i) segui-los autonomamente dentro e fora das aulas de língua ou ii) modificá-los de acordo com aquilo que percebam que se enquadrará melhor ao seu funcionamento e ao seu estilo de escrita. Por fim, a utilização da tabela de conectores, explicada com maior pormenor no capítulo 3.1.1.3.2., configura-se como uma mais-valia por dar aos alunos maior segurança tando para a realização dos exercícios propostos, como do próprio texto a ser escrito por eles.

3. Desenho do estudo

O presente capítulo serve ao propósito de apresentar o desenho de estudo do meu projeto de investigação-ação. Em primeiro lugar, discorrerei sobre os fundamentos metodológicos que nortearam a estruturação deste projeto e, em seguida, descreverei o plano de ação, elaborado a partir dos dados recolhidos na observação (capítulo I) e na revisão de literatura (capítulo II).

3.1. Metodologia

Imaginemos que a investigação académica seja como uma equação matemática. Seguindo tal lógica, precisaríamos dum investigador (primeiro fator), duma hipótese a ser testada (segundo fator) e dum corpus de análise (terceiro fator). As “operações matemáticas” que se processam a partir da interação do investigador com os dois outros fatores culminaram na veracidade da hipótese inicialmente levantada e, consequentemente, na reunião de conclusões sobre o processo investigativo.

Esta é, de facto, uma “equação” que se verifica em muitos projetos de investigação-ação. Contudo, devemos nos perguntar o que fazer quando ela não gera conclusões verdadeiramente aplicáveis a respeito do seu objeto de estudo; quando, no caso da educação, a teoria e as diversas pedagogias se tornam um campo distante – quase etéreo - da realidade (Elliot, 1991, p. 47).

De modo a evitar um carácter substancialmente teórico e academicista na investigação educacional, Elliot propõe o modelo de “investigação-ação” como um caminho em que “analytic or theoretical understanding has a subordinate relation to the development of a synthetic or holistic appreciation of the situation as a whole (Elliot, 1991, p.53). Aqui, a teoria deixa de se alocar numa esfera de superioridade e abstração e passa a ser aplicada – ou mesmo formulada - consoante as especificidades e necessidades de cada contexto educativo.

Tendo isso em vista, a metodologia da investigação-ação pressupõe que o professor assuma também a posição de investigador. A observação e a constante reflexão que ele verte sobre as (suas próprias) práticas pedagógicas dentro dum determinado contexto – escola ou turma – resumem aquilo que é o pilar deste método de trabalho: a ciclicidade. A observação é/deve ser cíclica, tal como a reflexão. E por “cíclica”, entende-se também “autofágica”, uma vez que a reflexão se alimenta da observação, e vice-versa. O professor-pesquisador só consegue traçar estratégias para o seu contexto de atuação a partir da observação criteriosa do mesmo. Por outro lado, não só os resultados das estratégias implementadas, mas também o seu processo de realização - por parte dos alunos – retorna ao crivo do professor-investigador, que analisa o processo e o resultado da sua estratégia de modo a (re)avaliar a sua eficiência, aplicação e lapidação. Este processo estrutura-se, assim, formalmente, em dois ciclos de investigação, sendo o segundo originado a partir do resultado da análise dos resultados obtidos no primeiro.

Afastando-se, então, da pura teoria, bem como duma rígida prática de ensino, pode-se definir a investigação como

“the study of a social situation with a view to improving the quality of actions within it. It aims to feed practical judgement in concrete situations, and the validity of the ‘theories’ or hypotheses it generates depends not so much on ‘scientific’ test of truth, as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skilfully [...]. In action-research ‘theories’ are not validated independently and then applied to practise. They are validated through practise” (Elliot, 1991, p. 69).

Assim, retornando à analogia matemática, temos que esta metodologia nos confere um novo olhar sobre a investigação em contexto educativo. Se de um lado a premissa matemática fiz que “a ordem dos fatores não altera o produto”, o que a investigação ação propõe é precisamente o oposto: alterar a relação que se estabelece entre “os fatores” altera substancialmente o sentido e o produto desta equação - pois o processo também é outro.

3.1.1. Ferramenta de recolha de dados

Sabendo que a observação e a reflexão caminham lado a lado, o investigador precisa de elencar ferramentas de recolha de dados que lhe permitam ter um olhar panorâmico e distanciado sobre uma realidade à qual ele está intimamente integrado (Coutinho, 2011).

Para desenvolver o meu PIA, fiz-me valer das anotações no meu caderno diário de investigação, dos questionários inicial e final e da análise documental das grelhas de avaliação e fichas de trabalho dos alunos, referentes às aulas de regência e aulas de projeto. Recorrendo à triangulação dos dados obtidos por cada uma dessas ferramentas, consegui trazer luz, corpo e andamento ao meu plano de ação, tornando plausível e coerente a sua implementação em ambas as turmas. Foi precisamente a adoção destas estratégias o fator que me permitiu ultrapassar a barreira da minha própria subjetividade na observação e debruçar-me sobre aquilo que os alunos me forneceram em termos de respostas/resultados/dados, validando e negando algumas das minhas hipóteses iniciais.

3.1.1.1. Diário de investigação

Sendo este o meu primeiro e mais constante instrumento de avaliação, posto que ele representa a minha presença e o meu olhar sobre todas as aulas que assisti ao longo do ano, o diário de investigação representou “um norte” para o meu PIA. Foi justamente ele que me permitiu ter um panorama pessoal e subjetivo acerca dos três temas que eu gostaria de trabalhar no meu PIA. Foi por meio da interação direta e indireta com a turma que pude tirar notas e perceber que os temas relativos às instruções em sala de aula e ao trabalho com a poesia em função duma melhoria na expressão escrita, por mais relevantes que fossem (e são), não se demonstraram promissores nas turmas em que trabalhei.

De um lado, a turma de literatura portuguesa, como indicado pelo questionário pedagógico inicial, não tinha hábitos de leitura e sequer tinha os conhecimentos esperados para os alunos do 11º ano de escolaridade, no que toca ao estudo literário. E não falo aqui sobre um grande aprofundamento teórico nos movimentos literários ou nas obras trabalhadas desde o 6º ano de escolaridade, falo sobre alunos do 11º ano chamarem o verso de “linha” e a estrofe de “parágrafo”. Por outro lado, por mais que os alunos tivessem muita dificuldade em compreender de primeira o que se deveria fazer, ponderei que o tema não seria frutífero em termos de participação da turma, retorno em dados concretos para a análise e, sobretudo, interesse e motivação dos alunos.

A turma de alemão, por sua vez, por mais empenhada que fosse, não possuía conhecimentos linguísticos suficientemente avançados para entrar em contacto direto com textos poéticos sem que a atividade (i) fosse frustrante e desmotivante para eles (devido ao nível de língua mais elevado), (ii) caísse numa dinâmica de quase simultânea leitura e tradução do texto poético para a sua compreensão e (iii) recaísse numa infantilidade temática que, ao meu ver, não era nem compatível com o perfil da turma, nem com a sua faixa etária.

3.1.1.2. Questionário

Construí os questionários inicial e final partindo de alguns pressupostos de Dörnyei (2010) como a atribuição do título e de uma pequena descrição introdutória a

respeito do enquadramento, dos objetivos do questionário e do anonimato das respostas. Sendo assim, o questionário inicial foi estruturado para que eu conseguisse uma melhor dimensão da aplicabilidade dos temas de investigação que eu tinha em mente (cf. subcapítulo 1.2.2). Este questionário continha questões de escolha única, questões de escolha múltipla, questões cuja resposta era dada em escala de Likert (de 5 pontos) ou em modo resposta aberta. Esta variedade de opções foi pensada para otimizar o tempo de realização do questionário, uma vez que “in questionnaire design, less is often more, because long questionnaires can become counterproductive” (Dörnyei, 2010, p. 12), bem como para evitar respostas imprecisas, vagas ou em branco, caso fossem adicionadas mais ítems de resposta aberta. Com ítems de escolha única ou múltipla, o que se verificou foi uma precisão maior nas respostas e, em contrapartida, uma maior predisposição dos alunos para escreverem as suas opiniões nos ítems de resposta aberta.

3.1.1.3. Análise documental

Para este PIA, a análise documental incidiu sobre dois elementos: uma grelha de observação direta, através da qual pude avaliar o desempenho dos alunos nas aulas dedicadas à implementação do meu PIA, e a elaboração das fichas de trabalho que foram entregues aos alunos nestas aulas.

3.1.1.3.1. Grelha de avaliação direta

Tendo o tema definido, dediquei-me a elaborar uma grelha de avaliação direta (ver Anexo 7) que me permitisse avaliar os alunos a partir dos limites do texto, mas também para além deles. Levando em consideração as duas das três dimensões didáticas apresentadas por Bloom (1956), construí esta grelha objetivando avaliar os alunos posteriormente às minhas aulas de projeto levando em consideração os domínios cognitivo e afetivo. Isto permitiu-me condensar as minhas observações das aulas de projeto por meio do entrecruzamento delas com critérios de avaliação (formativa) objetivos, permitindo-me também construir uma avaliação mais distanciada da turma em relação ao que se tinha passado na aula. A exclusão do domínio psicomotor deve-se ao facto de, na prática, ele não ter tido grande relevo aquando da

implementação do PIA, uma vez que os alunos permaneceram sempre sentados nos seus lugares para realizar o que lhes foi apresentado.

3.1.1.3.2. Fichas de trabalho

As fichas de trabalho contêm toda a metodologia que dá forma à este PIA. Elas foram pensadas para o primeiro ciclo de investigação e seguiram a minha reformulação da metodologia de Kast, como já apresentado no capítulo 2.5.5.3. Dessa forma, em ambas as turmas, a ficha continha um texto retirado do manual dos alunos ou da internet e, conseqüentemente, foram adaptados por mim para os propósitos que eu desejava atingir com a sua implementação. Este texto, aliado às aulas previamente dadas às turmas, era o ponto de partida para o desenvolvimento do meu trabalho nas minhas intervenções. As questões que se desenvolveram a partir do texto tiveram como eixo uma crescente progressão no nível de dificuldade, conforme propõe Neuner (1981), e a própria progressão do modelo teórico-metodológico *Texto-Frase-Palavra-Frase-Texto*.

Paralelamente às fichas de trabalho, disponibilizei aos alunos de Literatura Portuguesa e de Alemão uma tabela de conectores discursivos que deveria ser utilizada nas atividades propostas em cada ficha e no texto final. Para que a tabela não se tornasse muito extensa, selecionei os conectores com valor de adição, contraposição, causa, consequência e conclusão.

No caso da tabela destinada à turma de Literatura Portuguesa (ver anexo 5), optei por dividi-la em três colunas para poder dar conta dos i) valores semânticos dos conectores discursivos, ii) do conjunto de conectores discursivos selecionados e iii) das “construções coesivas mais complexas” que elaborei. A respeito delas, devo dizer que o que me motivou a acrescentar essa coluna à tabela dos alunos do 11º ano foi a constatação de que seria benéfico que eles tivessem contacto com outras formas de referência coesiva para além dos conectores discursivos, que, por sua vez, já se constituíam como um conhecimento não consolidado nesta turma.

A tabela formulada para a turma de Alemão (ver anexo 6), por sua vez, seguiu outros parâmetros de elaboração. Por se tratar de uma língua estrangeira, vi que seria

mais produtivo implementar o método indutivo de ensino da gramática para que os alunos pudessem chegar ao conhecimento gramatical em questão sem que este lhes fosse propriamente apresentado como uma pura definição. Sendo assim, dividi a tabela em cinco colunas. Através da coluna dos exemplos (Beispiele), comecei por ler com os alunos as frases formuladas para cada grupo de conectores. A escolha de estabelecer frases idênticas e alterar apenas o conector nelas usado tem como propósito levar os alunos a perceber que a diferença entre os conectores apresentados é meramente sintática. Assim, mesmo sem haver uma regra escrita que indique a ordem frásica exigida por cada conector, esta tabela acaba por guiar o aluno a perceber - por si e/ou com o auxílio das orientações do professor - quais conjunções implicam a mudança da posição do verbo conjugado ou do sujeito da frase, por exemplo.

Percorrendo os exemplos apresentados e verificando, indutivamente, as mudanças sintáticas que nele se verificam, passa-se à segunda e à terceira colunas, que contém, respetivamente, os conectores já conhecidos pelos alunos e os novos conectores discursivos, que se encontram em destaque por estarem centralizados na tabela. Ao lado deles, já na quarta coluna, apresenta-se a função semântica desses conectores e, por fim, em consonância com o proposto por Kast (1989, p. 12), as respetivas traduções das frases-exemplo apresentadas na primeira coluna. No entanto, diferente do autor, que sugere que os conectores discursivos sejam traduzidos para a língua materna dos alunos, julguei que traduzir toda a frase seria uma melhor estratégia para promover um melhor aprendizado aos alunos. Isto porque eles poderiam contrastar os exemplos dados na língua alvo e na língua materna e, assim, i) fixar melhor o sentido do novo conector através do reconhecimento do seu equivalente na língua mãe, e ii) ver com clareza que, enquanto o conector “contudo” exige deve ser separado por vírgulas, o seu equivalente “jedoch” não exige sinal de pontuação, mas sim um reposicionamento do sujeito da frase. O mesmo ocorre com os conectores causais apresentados, que, em português, não apresentam diferenças sintáticas, mas que, em alemão, não só apresentam uma diferença sintática, como também integram diferentes tipos de oração, nomeadamente a oração coordenada (Hauptsatz) para o “denn” e subordinativa (Nebensatz) para o “weil”.

Dessa maneira, levando em consideração o que foi descrito até aqui, há como perceber que a articulação entre as fichas de trabalho, que, nas duas disciplinas, convergem em termos de metodologia e estruturação, com as respectivas tabelas de conectores confere uma maior estabilidade para a implementação deste trabalho. Isso se deve ao facto de o foco dos alunos ser mais canalizado para aquilo que lhes é apresentado e para aquilo de concreto que se deve fazer. Para além disso, a tabela de conectores, longe de ser uma proposta fechada ou um limitador daquilo que os alunos poderiam vir a (querer) escrever, pode ser encarada como um “ponto de segurança”, ao qual os alunos podem recorrer e a partir do qual os alunos podem expandir o que lá está, sugerindo novas possibilidades de conectores ou construções coesivas.

Ficha e tabela são, assim, postas lado a lado e formam um dispositivo de “estímulo” e “impulso” pedagógicos. De um lado, a ficha “puxa” pelos alunos, “pede-lhes” conteúdo, raciocínio e argumento, estimula-os a pensar sobre o que leem e respondem. Já a tabela, por outro lado, revela o caminho - ou um possível caminho - de se fazer a escrita; mostra aos alunos - sobretudo os de língua materna - as diferentes opções linguísticas disponíveis para que uma dada ideia seja expressa. Assim, ambos os dispositivos pedagógicos elaborados para este PIA se configuram num balanço apropriado para que se possa (ensinar e aprender a) costurar o caminho do texto com maior sentido, direção e clareza, i.e., com coerência e coesão.

3.2. Plano de ação

Tendo como base e norte estas ferramentas de recolha de dados e, simultaneamente, de avaliação, passo a explicar e justificar o desenvolvimento do meu plano de ação nas turmas de Literatura Portuguesa e de Alemão.

3.2.1. A calendarização das atividades

Antes de explicar os passos e articulações do meu PIA, é preciso tecer algumas considerações a respeito do tempo que tive para a sua realização.

No contexto do estágio de português, tanto a calendarização das aulas assistidas e de regência foram impactadas devido à ausência da supervisora por parte da FLUP até finais de novembro. Desse modo, o meu núcleo de estágio só pode agendar as aulas do

primeiro ciclo de regências para o mês de janeiro, o que acabou por implicar grandes constrangimentos em termos de tempo, uma vez que eu e as duas outras professoras estagiárias ficamos responsáveis por lecionar 200 minutos à esta turma, o que correspondia à duas das três aulas previstas na semana. Somando isso ao facto de a própria professora cooperante precisar de dar as suas aulas e de os alunos precisarem de pelo menos uma aula de revisão e uma aula de teste, o tempo de maturação das ideias do PIA foi completamente suplantado pela urgência em planear as sequências didáticas e por produzir não só os materiais, mas também a planificação didático-pedagógica da mesma. Em adição a isso, paralelamente às regências ministradas ao 11º ano, nós, professores estagiários, também tivemos de lecionar aulas na turma de Português do 10º ano durante os dois primeiros ciclos de aulas assistidas. Só no terceiro ciclo, por pedido da supervisora da FLUP, é que passamos a ministrar as nossas aulas assistidas ao 11º ano.

Como eu já havia definido que a minha turma de trabalho seria a de Literatura Portuguesa, vi-me num “beco sem saída” e tive de gerir, durante os dois primeiros ciclos de regência, 400 minutos de aulas supervisionadas para o estágio de português e 180 minutos de aulas supervisionadas na turma de alemão. Totalizando 580 minutos de aulas a lecionar por período letivo, o meu nível de ansiedade e exaustão seguiu numa linha exponencialmente crescente devido ao facto de (i) as regências do estágio de português ocuparem praticamente um mês inteiro, enquanto que as de alemão ocupavam metade do mês, (ii) as regências de português e Literatura Portuguesa darem-se num mês e, logo no mês seguinte, dar-se o período de regências em alemão.

Não havendo tempo hábil para “respirar” entre os ciclos de regência em cada língua e também para pensar noutra coisa sem ser o planeamento das aulas a lecionar, encontrei-me, por diversas vezes, num reduto de completa exaustão física, mental e emocional em decorrência do ritmo frenético que as responsabilidades, exigências e ansiedades do estágio e do PIA, que, justamente por isso, demorou a ganhar fôlego e forma, me impunham.

Em função de todos esses constrangimentos em termos de tempo e calendarização, só consegui efetivamente implementar um ciclo 0 e o primeiro ciclo de intervenção para o meu PIA.

3.3. A implementação do PIA

Face aos resultados obtidos a partir da recolha de dados e da definição do tema de investigação, e também levando em consideração, como já exposto, a gestão do tempo e da calendarização das atividades, o meu plano de ação foi implementado em duas fases: um ciclo 0 e um único ciclo de investigação.

O meu ciclo 0 contou com dois blocos de 50 minutos de aula em Literatura Portuguesa e com duas aulas de 45 minutos em Alemão. Já o primeiro ciclo de investigação deu-se em quatro blocos de 50 minutos, em Literatura Portuguesa, e quatro blocos de 45 minutos, em Alemão.

O ciclo 0 constituiu uma fase experimental, na qual eu, durante o primeiro ciclo de regências nas duas disciplinas, dei seguimento a uma atividade de escrita. Nesta fase, a atividade implementada, apesar de não ter seguido o modelo de Kast (1989), presente posteriormente nas fichas de trabalho do primeiro ciclo de investigação, este momento foi imprescindível para que eu não só conseguisse confirmar a pertinência do meu tema de investigação, mas também para perceber como eu poderia desenvolver melhor a abordagem inicial implementada neste ciclo.

O meu primeiro ciclo de investigação em Literatura Portuguesa, por sua vez, teve lugar junto às aulas do meu segundo e terceiro ciclos de regência. Já em alemão, as minhas aulas de projeto deram-se somente no meu terceiro ciclo de regência. Ainda que eu tenha tentado introduzir uma atividade para o projeto durante o segundo ciclo de regências, não me pareceu coerente pedir que os alunos escrevessem um texto que seguisse os pressupostos do meu PIA sabendo que o uso dos verbos modais (*Modalverben*) foi trabalhado neste ciclo, assim como as noções de orientação na cidade (*Orientierung in der Stadt*).

Por fim, ressalto ainda que o critério escolhido para apresentar a descrição das atividades do meu PIA é de natureza cronológica. Assim, começarei por falar do ciclo 0

nas turmas de Alemão e Literatura Portuguesa e, depois, do primeiro ciclo de intervenção na turma de literatura portuguesa e se alemão.

3.3.1. O ciclo zero de investigação

Nos próximos subcapítulos, procederei a uma descrição e à análise do que se observou no meu ciclo 0 de investigação nas turmas de Alemão e Literatura Portuguesa.

Para um melhor entendimento e aproveitamento da leitura, sugiro que o/a leitor/a consulte os anexos mencionados no decorrer do texto, pois eles permitirão uma melhor visualização do mosaico de elaboração e execução do meu PIA.

3.3.1.1. Descrição da atividade implementada na turma de Alemão

O ciclo 0 de investigação foi implementado no meu primeiro ciclo de regência, nos dias 11 e 13 de dezembro de 2024. No seguimento do que se deu na minha aula zero, cujo tema foi *Straßenfeste*, optei por abordar o Natal (*Weihnachten*), tema este que já integrava a *Lektion 21* do manual dos alunos, *Beste Freunde*.

Como um dos meus objetivos era verificar a viabilidade do meu tema de investigação na língua estrangeira, estruturei as aulas de modo a trabalhar a competência textual dos alunos, incidindo tanto sobre a receção, como sobre a produção textual. Sendo assim, e sabendo que estas duas aulas se centralizaram no trabalho com o texto e com que ele pode evocar nos alunos, esta sequência didática foi executada de modo a que as duas aulas de 45 minutos não fossem encaradas isoladamente, mas como um continuum de 90 minutos. Estes dois blocos de 45 minutos foram planeados de modo a conter uma fase de *Einstieg*, *Erarbeitung* e *Ergebnissicherung* (Meyer, 2011). A atividade central da aula, que constituiu o cerne do meu ciclo zero, girou em torno de um texto desenvolvido por mim sobre o Natal (cf. Anexo 8 e 9). Decidi elaborar um texto autoral, pois eu tinha por finalidade trazer aos alunos uma outra perspetiva do natal, eu quis conduzi-los a imaginar como seria o Natal das pessoas que estavam/estão a viver o contexto da Ucrânia. O meu principal objetivo com esta decisão não se prendia somente com um carácter didático, mas também um carácter afetivo e humano, como explicarei no decorrer do texto.

Os dois exercícios que integram a *Einstiegsphase* serviram ao propósito de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos e fornecer-lhes o vocabulário necessário para a boa realização tanto da atividade com o texto, como a atividade de expressão escrita, na *Ergebnissicherungsphase*. Dessa forma, os dois blocos de aula foram delineados para que os alunos, primeiro, interagissem com o texto através de diferentes perspectivas para então, depois, poderem escrever uma breve composição autoral na forma de carta/e-mail.

A fim de abrir a aula e captar a atenção da turma, a questão “*Wer feiert gerne Weihnachten?*” foi colocada tanto para introduzir o tema como para trazer um pouco da experiência pessoal dos alunos para a aula desde o seu início. Pretendia, com isso, captar a atenção e o interesse da turma para conduzi-la ao próximo exercício, que consiste em apresentar imagens de comidas com os seus respectivos nomes. O exercício foi assim formulado para que os alunos pudessem apenas expressar oralmente suas ideias sem ter de precisar descobrir como dizer o nome das respectivas comidas em alemão. Escolhi pratos que pudessem, à partida, fazer parte das vivências pessoais de cada aluno, com a exceção da *Borscht* e da *Kutya*, que propositalmente são pratos típicos da cultura ucraniana.

Em seguimento a isso, o segundo exercício foi formulado com a intenção de apresentar aos alunos um conjunto de vocábulos, expressões e estruturas relacionadas ao Natal e, de certa forma, instigá-los a descobrir o significado delas por meio de uma abordagem dedutiva. Ao lado dos quatro pequenos textos, elaborados por mim, dispus quatro imagens para que os alunos procedessem com a associação texto-imagem de modo a conseguir depreender o significado de determinadas palavras e estruturas lá presentes. Objetivei, com isto, que eles conseguissem mobilizar as competências de associação e dedução juntamente com os próprios conhecimentos de mundo para realizarem a tarefa.

No que diz respeito à *Erarbeitungsphase*, inspirei-me em algumas fases do modelo desenvolvido por Schmölzer-Eibinger (2008) para trabalhar a competência textual com os alunos. A presença do *Lückentext* atua, assim, como uma fase de *Textkonstruktion*, em que os alunos passam a poder preencher as lacunas no texto

recorrendo i) ao conhecimento linguístico, ii) à reação-interpretação que o texto lhes causa, iii) à própria criatividade para a resolução da atividade (Schmölzer-Eibinger, 2008). Para evitar dúvidas e para mostrar exatamente o que deve ser feito, optei por preencher as duas primeiras lacunas com os alunos para só então poder apresentar o texto na sua totalidade. Dessa forma, “soll ihre Fähigkeit geschult werden, Texte zu beurteilen und das Feedback von LernpartnerInnen [oder von der Lehrperson] für Textoptimierung zu nutzen” (Schmölzer-Eibinger, 2008, p. 197).

No seguimento da proposta da autora e já num momento de conclusão da aula, o texto original foi apresentado aos alunos. A fim demonstrar a pronúncia correta, decidi lê-lo em voz alta, possibilitando, assim, que eles confrontassem as suas respostas com o que estava projetado no quadro e, numa interação dialógica com o seu próprio texto e com o texto projetado no quadro, pudessem “tocar” aquilo que verdadeiramente era o tema da aula: um diálogo sensível sobre o panorama atual da guerra na Ucrânia. Ainda que seja um tema delicado, decidi trazê-lo como forma de sensibilizar os alunos para esta realidade tão atual e próxima a eles e também como forma de criar um elo entre as aulas.

A segunda aula iniciou-se com a reapresentação do texto original e, em um primeiro momento, a pergunta “*Worum geht es im Text?*” para que os alunos dissessem aquilo de que se lembravam do texto. A seguir, teve lugar uma releitura em voz alta, feita por alunos voluntários ou escolhidos por mim. Com isto, tive por finalidade reinserir o texto e o seu tema na aula e proceder a um momento de treino e (auto)correção de pronúncia. Finalizada esta etapa, o exercício de interpretação que se seguiu teve por propósito testar e consolidar o sentido global do texto e, por meio da última alínea (“*Sie möchte ihm einen Brief schicken*”), estabelecer uma ponte entre este texto e a atividade seguinte.

Como a produção final dos alunos foi a redação de uma carta/e-mail, introduzi o exercício “*Brief an meinen Vater*” como uma forma de i) mostrar aos alunos a estrutura que eles deveriam seguir para a composição escrita, ii) falar sobre o início e fim deste tipo de género textual, isto é, frisar o uso do “*Liebe(r) (Name)*” no início e do “*Liebe Grüße, (Name)*”, no fim; e iii) dar continuidade ao conteúdo visto no texto lido, em que

há a menção propositada do envio de um *Weihnachtsbrief* da filha ao pai. A implementação desta atividade também seguiu uma abordagem dedutiva, na medida em que os alunos, ao se depararem com um texto fragmentado, precisaram de lê-lo e de estabelecer uma ordem lógica e coerente entre as partes que o constituem. Esta estratégia foi implementada com o objetivo de os alunos se atentarem ao facto de o aprendizado de uma LE não se focar somente nas bases linguístico-estruturais, mas também no conhecimento pragmático que se insere e aplica em um texto. Sendo assim, isto permitiu que eles mobilizassem e ativassem a sua leitura e interpretação do texto para poderem perceber o que poderia fazer mais ou menos sentido dentro do conjunto de fragmentos em questão.

Tendo isto em vista e tendo-se procedido à correção deste exercício, passou-se, então, à *Ergebnissicherungsphase*. Aqui, como já mencionado, propus que os alunos redigissem um texto em resposta à carta lida. Tratou-se, portanto, da carta de um pai que se encontrava longe da família, a lutar na guerra. Ainda que seja um tema delicado, delinee esta atividade desta forma para conseguir tocar a sensibilidade dos alunos em forma (d)e empatia. Para além de uma luta por ideologias ou bandeiras, gostaria que eles entrassem em contacto com o que está a decorrer na Ucrânia de uma forma mais próxima. Imaginei que eles já deveriam saber do que lá se passa(va) devido às notícias; por isso, quis aproximá-los dessa realidade através dum nome, dum rosto e duma história com a qual eles podem se identificar e se sensibilizar. Pretendi, assim, unir o afeto e a empatia dos alunos com a componente formal da língua. Para tal, formulei 6 *Impuls-Fragen* e disponibilizei o vocabulário trabalhado durante as duas aulas como forma de fomentar a confiança dos alunos no processo de escrita, bem como para otimizar o tempo gasto para a realização da atividade.

A atividade encerrou-se com a leitura que os alunos fizeram dos próprios textos, com as minhas sugestões de correção e com a apresentação duma proposta de carta, elaborada por mim, para que eles também pudessem ter um modelo de resposta adequado e possam compará-lo à produção escrita. Com ela, não tive por objetivo estabelecer o meu texto como sendo “o certo” ou “o melhor”, mas tencionei mostrar à

turma uma possibilidade de escrita, o que os poderia, eventualmente, levar a pensar em meios, alternativas ou ideias de completar a própria composição.

Assim sendo, a minha intervenção com este ciclo 0 esteve estritamente relacionada ao tratamento mais “pessoalizado” da guerra. O texto principal, bem como o trabalho com as cartas – que em si já podem evidenciar um carácter mais intimista e afetivo de comunicação – seguem também esta direção. Ao lado disso, aspetos formais do texto, como a estrutura da carta e a coerência intratextual, e aspetos formais da língua, como os *Redemittel* apresentados, também ganham destaque no decorrer dos 90 minutos de aula justamente por garantirem a clareza da *forma* na qual o *conteúdo* – a mensagem – é veiculado.

3.3.1.2. Apresentação dos resultados da atividade implementada na turma de Alemão

Desde os momentos de planeamento da aula, quando estive em diálogo com a professora cooperante e com a professora supervisora, fui alertado para o facto de a minha ideia de promover um sentimento de sensibilização poder se tornar, na verdade, um momento de tristeza e desesperança entre os alunos. No entanto, ao longo da execução destas aulas, surpreendi-me com o facto de a turma ter reagido muito bem àquilo que lhes propus. Os alunos, que já estavam a se preparar para as férias de natal, “mergulharam” na minha atividade ao interagirem com o texto incompleto e darem à rapariga (fictícia) uma história própria, com diferentes nomes, idades, gostos e desejos (ver Figura 9). Esta atitude de nomear e traçar uma história feliz, diferente daquelas que, devido aos noticiários e à própria conjuntura geopolítica, nos acostumamos a ver/receber sobre a Ucrânia, configura-se como um “ponto fora da curva” que acende uma fagulha de esperança num mundo que se entrega cada vez mais à guerra.

Dessa forma, para além de mostrarem interesse em participar das atividades, oralmente, a turma como um todo cooperou para que essas aulas fossem marcadas por doses de aprendizado de carácter formal e afetivo. Pontuo isto dessa forma devido ao facto de um dos alunos, que é russo, ter defendido que o prato tradicional *Kutya*, na verdade, não seria parte da culinária ucraniana, mas sim da russa.

3. Ergänze die Lücken mit sinnvollen Elementen.

Ich heiße Maria und bin 14 Jahre alt. Meine Familie und ich leben in der Ukraine, in der Stadt Lwiw.

Weihnachten ist für mich Tradition und Frieden.

Meine Mama kocht Babarsdas für uns, aber mein Lieblingsessen ist Borsch, das Gericht ist traditionell hier.



Am Abend sitzt die ganze Familie am Tisch zum Essen. Danach gehen wir zum Weihnachtsbaum und tauschen unsere Geschenke aus. Das Weihnachtslied ist auch eine Tradition bei uns. Wir singen „Ich wünsche dir ein frohes Weihnachten und ein gutes Neujahr!“!

Aber dieses Jahr ist mein Weihnachten anders. Es hat sich viel geändert. Mein Vater ist nicht hier, er ist in Portugal. Er fehlt mir sehr, ich vermisse ihn. Deshalb schicke ich ihm ein Weihnachtsgeschenke!

Viele Familien feiern Weihnachten im Ausland. Aber die Lichter, die Sterne, unsere Nachbarn und unsere Familie geben uns ein Geschenk.

Weihnachten bedeutet Familie und Freunden und Freunden für uns.

Ich wünsche Hoffnung und Tradition für alle. Ich hoffe, die Welt wird wieder hell und fröhlich – wie unser Weihnachtsbaum zu Hause.

Figura 9 - exemplo de texto preenchido por uma aluna do 9º ano de alemão.

Ao contrário do que eu e as professoras cooperante e supervisora esperávamos, o aluno foi respeitoso e simpático ao expressar a sua opinião, procedendo, logo de seguida, a uma descrição detalhada, totalmente em alemão, sobre a composição deste prato e como ele era preparado na sua família e cultura. Devo dizer que foi genuinamente tocante vivenciar esse momento e ver como a minha aula propiciou um momento para que um aluno - tão estrangeiro quanto eu - falasse sobre a sua cultura com tanto orgulho e com respeito à cultura ucraniana.

O tom emocional e sensibilizador aguçou-se com a segunda aula e, consequentemente, com a produção dos textos. Relativamente ao tema, todos os alunos escreveram a carta a partir da perspetiva do pai da menina apresentada na aula anterior. De modo geral, tendo em atenção que o nível de língua era A2.1., a turma demonstrou um desempenho i) bom nesta atividade, no que diz respeito à pertinência do conteúdo, pois todos os textos apresentaram informações relevantes e coerentes com o tema proposto e o contexto de escrita (um pai longe da família devido à guerra); ii) pouco satisfatório, no que se refere à tipologia textual, já que somente seis dos doze textos foram finalizados com uma despedida e, dentro desse grupo, somente três textos

apresentaram a assinatura do pai; iii) e muito insatisfatório no que toca o uso dos conectores, uma vez que somente dez dos doze textos foram escritos somente com frases justapostas, sem a presença de conectores (ver figura 10). Desses dois textos, o primeiro possui apenas um conector adversativo (“aber”), enquanto que o segundo encontra-se num grau de complexidade maior, contendo três conectores discursivos diferentes (“weil”, “aber” e “deshalb”, como presente na figura 11).

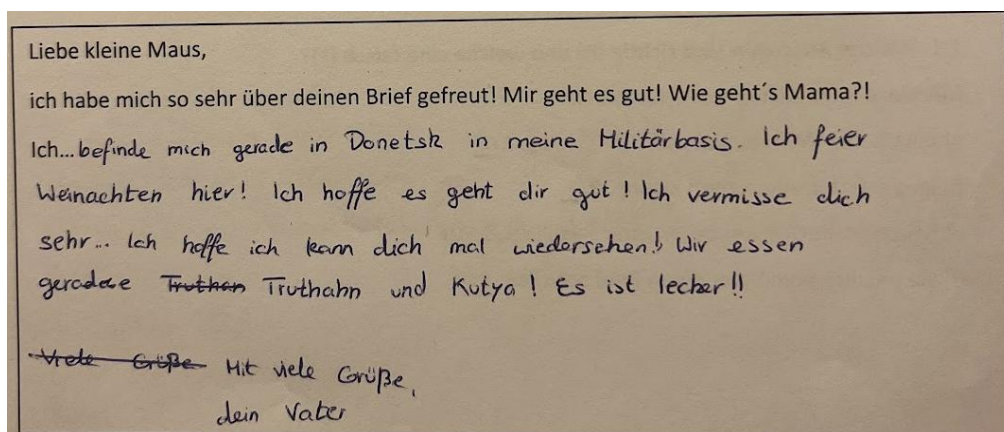


Figura 10 - exemplo de texto bem estruturado, mas bem conectores discursivos

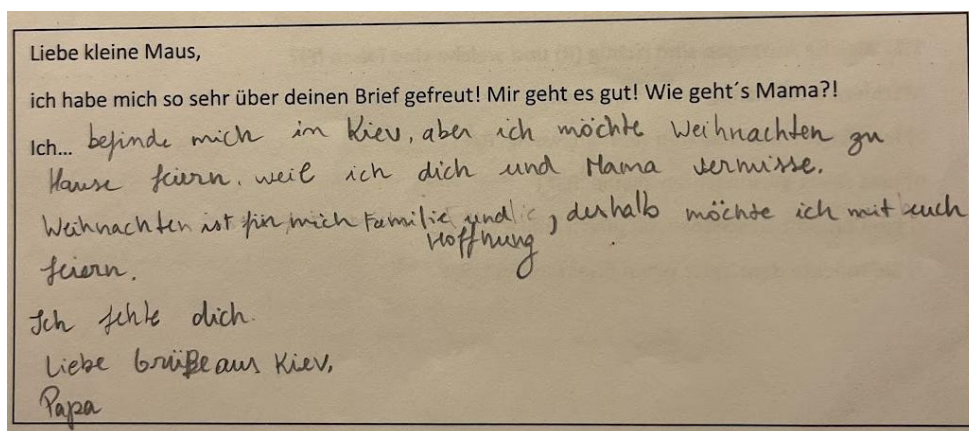


Figura 11 - exemplo de texto bem estruturado e com variedade de conectores discursivos

Sabendo que o principal problema verificado nesta atividade foi o uso dos conectores, como se vê nas figuras 10 e 11, nas quais temos um texto com conectores e outro que, ainda que bem estruturado, não apresenta conectores, fez-me perceber que o trabalho com os conectores, para além de ser um tema em comum entre esta turma e a turma de Literatura Portuguesa, como se verá nos capítulos 3.3.1.3 e 3.3.1.4.,

seria uma mais-valia para esta turma, a fim de melhorar o desempenho que, num todo, já era positivo.

3.3.1.3. Descrição da atividade implementada na turma de Literatura Portuguesa

A atividade do ciclo 0 implementada na turma de literatura portuguesa teve lugar no meu primeiro ciclo de regências, nos dias 15 e 17 de janeiro de 2025. Cada dia de aula contou com 100 minutos de aula, divididos em dois blocos de 50 minutos cada. O desenho das aulas foi traçado tendo em vista as características da turma em questão e a introdução à unidade que tematiza os Poetas Oitocentistas, cabendo a mim o ensino de Antero de Quental, com ênfase no seu lado “noturno”.

A fim de garantir um corpus inicial de análise, decidi formular e entregar fichas de trabalho (ver Anexo 10 e 11) aos alunos e poder, assim, analisar os dados obtidos em prol de i) reconhecer os erros e acertos da minha abordagem neste primeiro ciclo de regências; ii) delinear mais concretamente a minha estratégia de intervenção no meu PIA. Os exercícios apresentados aos alunos na primeira aula foram formulados por mim; os da segunda foram retirados de manual *Letras em dia 11* e foram adaptados por mim; os da terceira e quarta aula foram retirados do Manual dos alunos, *Leituras 11*.

Sabendo que a leitura é uma competência a ser aprendida e treinada, escolhi inserir nas aulas momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme proposto por Amor (1994). Tendo em vista que “a concepção da aprendizagem da leitura como um processo constituído por fases qualitativamente diferenciadas deve pôr em perspectiva as práticas da sala de aula” (Sousa, 2007, p.46), tal estratégia foi adotada para canalizar a conduzir a compreensão dos alunos sobre os textos lidos e o tema estudado por um caminho lógico e coerente.

A pré-leitura surge, nas aulas do dia 15 e 17, como uma ferramenta para i) recapitular os conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos excertos lidos e analisados nas aulas anteriores, ii) canalizar o pensamento dos alunos para os tópicos centrais da leitura, filtrando as informações que, para a análise do texto, configuram-se como uma informação de menor importância; iii) fomentar a formulação de hipóteses e antecipação de ideias acerca do excerto a ser lido em cada aula; iv) instigar o interesse

e a atenção dos alunos para a leitura a ser realizada. Este trabalho de “garimpo” e “aragem” do conhecimento prévio ajuda, nas palavras de Sousa (2007), “os alunos a perspectivarem o conteúdo do texto”, já que a sua compreensão “exige envolvimento estratégico na construção da significação [do texto lido]” (p.49).

Nesse sentido, as atividades de pré-leitura, nesta sequência de aulas, consistem na apresentação de pinturas e de perguntas diretas aos alunos. O recurso a pinturas tem a função de mobilizar “a utilização eficaz dos códigos que permitem” que os alunos expressem e representem o “conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos.” (PASEO, 2017, p.21).

Por um lado, a pintura é utilizada, na primeira aula, para apresentar a dualidade de Antero de Quental como poeta luminoso e soturno e, na segunda, para destacar o tom fúnebre que o seu verso evoca. Primeiramente, os alunos expressaram-se livremente em relação à pintura projetada, evidenciando as suas impressões pessoais a respeito dela; depois, as perguntas orientadoras que lhes apresentei auxiliaram a direcionar o seu olhar para os simbolismos que se escondem entre as nuances dos traços do pincel. Isso conduziu-os à concatenação dos tópicos principais dos poemas que acabaram por ser trabalhados nesta aula e, por conseguinte, à discussão do valor e da função social da poesia e do poeta, tendo vista a face revolucionária de Antero de Quental.

O conjunto de poemas analisados nessas aulas foi, por sua vez, de tal forma ordenado visando transmitir uma crescente diminuição da luminosidade, i.e., um gradual aprofundamento na noite e na melancolia do poeta. Se a unidade didática começa com “A um poeta”, ela decai para o “Palácio da Ventura” e culmina no “Elogio da morte IV”.

Relativamente às estratégias de leitura implementadas nesta aula, decidi adotar três modalidades de leitura: i) a leitura feita por mim, pois “quando o professor lê em voz alta para os alunos, a sua leitura é lembrada continuamente” (Conradinho, 2020, p.21); ii) a leitura solidária, feita por um aluno; e iii) a leitura colaborativa, em que

diferentes alunos leem uma parte do texto poético. Essa variação nos mecanismos de leitura permite com que os alunos interajam de formas diferentes com o texto ao mesmo tempo que a presença da leitura em voz alta na sala de aula, sobretudo diante dum texto literário desperta “o imaginário dos alunos e” contribuir “para o estabelecer de relações entre o professor e o aluno.” (Conradinho, 2020, p.21).

Findos os momentos de leitura, tomam lugar na aula os momentos de análise literária. Nessa fase das aulas, colocando perguntas aos alunos de modo a que eles emitam as suas leituras e os seus juízos de valor e interpretação sobre as passagens em análise, foquei-me em retomar e percorrer os versos e as estrofes para poder estimular os alunos a perceber como o conhecimento ativado na fase de pré-leitura se poderia encaixar nos poemas lidos e como esse mesmo conhecimento poderia ser uma pista para se interpretar as imagens presentes no poema, evidenciando o desenho que os conceitos de “configuração do ideal” e “angústia existencial” se apresentavam em cada texto.

Após a análise de cada excerto, os alunos realizaram as fichas de trabalho. Deve-se destacar que, na disposição dos exercícios, há uma distribuição entre aqueles que se destinam à aferição do conhecimento das figuras de expressão e à aferição da leitura e interpretação do soneto. Além disso, a formulação das etapas de trabalho baseou-se nos pressupostos de Neuner (1981) acerca das tipologias dos exercícios em contexto de sala de aula. O autor estabelece uma hierarquia, que parte do Nível A e vai até a Nível D, pelo que se verifica um gradual aumento da dificuldade de realização dos exercícios. Sabendo disso, estas fases caracterizam-se, respetivamente, por (i) exercícios no âmbito da identificação e compreensão textual ou de elementos textuais (Nível A), (ii) pela reprodução de determinado conhecimento (Nível B), (iii) pela produção guiada por um conjunto de instruções específicas, podendo compreender análises mais objetivas sobre um tema (Nível C) e (iv) por produção de carácter mais autónoma e complexa por parte dos alunos. (Nível D).

O momento de correção contou com a leitura em voz alta das respostas e pequenos textos produzidos pelos alunos. Após a validação e a correção das suas respostas, intencionalmente ressaltei a estruturação da resposta que formulei e projetei

no quadro, de modo a que os alunos pudessem confrontar aquilo que escreveram com o modelo apresentado e perceber como é que se dá a organização uma resposta coesa e coerente.

Tanto a aula do dia 15, como o primeiro tempo da aula do dia 17 finalizaram-se com uma conversa a respeito da atualidade da poesia de Antero de Quental. Falamos do peso que recai sobre os ombros de quem vê os seus objetivos falharem, sobre o peso dum ideal e sobre o peso da responsabilidade. Retomamos a relevância da poesia e a importância das vozes que falam e lutam para manter ou conquistar direitos civis e humanos. A poesia de Antero de Quental levou-nos a uma reflexão sobre a vida, a morte e a efemeridade das coisas. Falamos, assim, sobre saúde mental e sobre a importância de nos mantermos sãos num mundo de pessoas cada vez mais adoecidas internamente. Ressaltei a importância de buscarmos ajuda (psicológica) quando necessário e que isso não era motivo de vergonha. Confesso que foi genuinamente bonito e profundo perceber como os alunos se sentiram tocados pela mensagem passada e como, mais uma vez, a literatura se mostrou atual. Assim como diz Amélia Pais, “conhecer as leituras do poema ao longo dos tempos e na actualidade” (2012, p. 598) configura-se como um meio de atualizar o olhar do leitor sobre o texto lido, bem como, levá-lo a perceber, neste contexto, como a poesia de Antero ainda é pertinente e viva na nossa sociedade.

Tendo por base este trabalho realizado com os alunos é que a atividade do meu ciclo 0 pode ser implementada. Para tal, pedi que os alunos escrevessem um texto em que comentassem a seguinte afirmação, por mim formulada: Antero de Quental é um autor da luz e um poeta da sombra, foi uma voz da luta que se tornou uma voz em luto. A fim de auxiliar o seu processo de escrita, forneci-lhes uma proposta de planificação, dividida em introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao longo da explicação da atividade, disse-lhes que aquilo que apresentei consistia apenas numa proposta de estruturação do texto, cabendo a eles segui-la ou não.

Na introdução, sugeri que comentassem a citação apresentada e apresentassem uma breve contextualização sobre o autor, dando relevo ao seu lado noturno. No desenvolvimento, indiquei que deveriam explicitar como os conceitos de “configuração do real” e “angústia existencial” se relacionavam com a frase em questão, justificando

as suas ideias e argumentos com referências a elementos dos sonetos trabalhados em aula. Por fim, na conclusão, destaquei que não deveria haver a presença de ideias novas, somente de uma síntese da própria dissertação de modo a concluir o comentário à afirmação apresentada.

3.3.1.4. Apresentação dos resultados da atividade implementada na turma de Literatura Portuguesa

Por mais simples e rudimentar que a atividade de produção textual possa parecer, levando em consideração que ela se destinou a um 11º ano de Literatura Portuguesa, a realidade com a qual fui confrontado foi a de que os alunos sentiram uma enorme dificuldade para realizá-la.

Logo no início, quando me pus apenas a observar o comportamento dos alunos no decorrer da atividade, pude perceber que havia uma clara discrepância no nível de comprometimento com a atividade. Enquanto alguns poucos estavam realmente a folhear as fichas de trabalho e a começar a esboçar a escrita do texto, os outros alunos estavam ou a conversar entre si ou a ignorar completamente a atividade. Quando comecei a circular pela sala para conferir o andamento do trabalho, verifiquei que a grande maioria dos alunos possuía apenas frases soltas e desconexas entre si. Elas consistiam na mistura daquilo que eu tinha falado nos momentos de explicação e análise com os excertos das respostas dos exercícios anteriores, mas escrito com grande influência do registo oral.

Paralelamente a isso, ainda enquanto passava pelas mesas para checar o desenvolvimento do trabalho e prestar apoio, perguntei a alguns alunos o porquê de terem escrito tão pouco após o decorrer dum tempo considerável desde o início da atividade. Eu já sabia que o ritmo de trabalho da turma era muito lento; no entanto, para o meu espanto, a resposta que recebi – não só de um aluno – foi: “Não sei como começar a escrever, professor” e “Não sei como organizar as ideias no papel”. Diante disso, retomei a estrutura inicial de parágrafos, presente na ficha de trabalho (ver Anexo 11), e percorri, resumidamente, passo a passo com estes alunos, recobrando os conteúdos lecionados nas minhas aulas e incitando-os a, oralmente, articulá-los. Dei-

lhes, então, algumas sugestões de como eles poderiam iniciar os parágrafos e, assim, desenvolver aquilo que, oralmente, expressaram.

Tendo em vista a minha observação a respeito da atividade, passo agora à apresentação concreta dos resultados analisados.

De modo geral, todos os textos analisados enquadram-se no tema proposto e cumprem, ainda que superficialmente, a instrução inicial: comentar a frase “Antero de Quental é um autor da luz e um poeta da sombra, foi...”. Reflete a dualidade entre a procura por respostas e o pessimismo existencial do autor. Inicialmente ligado à luz da esperança e do idealismo, Antero enfrenta, ao longo da sua vida, uma crescente “angústia existencial”. Relaciona-se com os conceitos de “configuração do real” e “desencanto”, presentes na sua poesia. O luto reflete-se à perda da esperança e à procura incessante por respostas a questões profundas sobre a vida, como “Elogio da morte” e “na Mão de Deus”.

Relativamente à estrutura de parágrafos, pude verificar que, enquanto uma parcela dos alunos apresentou uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, a outra mesclou o parágrafo introdutório com o de desenvolvimento, finalizando o texto com uma conclusão sucinta, maioritariamente formada por uma única frase, como se pode verificar na figura 12.

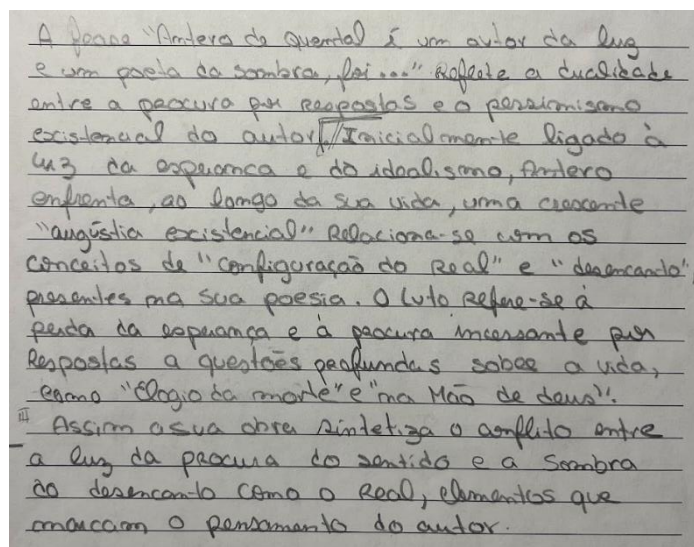


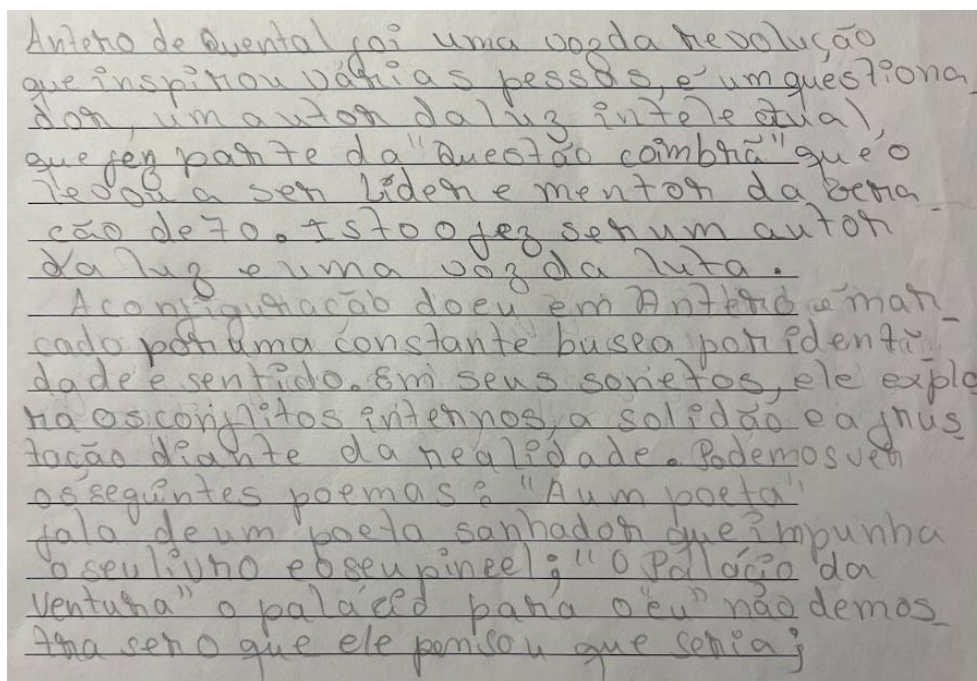
Figura 12 - exemplo de uma produção escrita sobre Antero de Quental feita por uma aluna do 11º ano de Literatura Portuguesa.

Além disso, pude constatar que grande parte dos alunos explicitaram, no parágrafo de desenvolvimento, os conceitos de “configuração do real” e “angústia existencial” quer pela menção do conceito e da sua associação com o título do poema, não se valendo de versos específicos para ilustrar e confirmar a ideia apresentada, quer

pela pura menção e explicação do conceito, sem que se recorresse a qualquer tipo de fundamentação textual.

Por fim, naquilo que diz respeito ao uso dos conectores, concluí que, de forma geral, ele se dá de forma inconsistente, irregular e restrita. Destaco aqui o conector copulativo inter e intrafrásica “e” como o mais recorrente dentre todos os conectores, sendo seguido, em menor expressão, pelos conectores copulativos “além disso” e “para além disso”. Os conectores conclusivos, por sua vez, são os mais utilizados depois dos copulativos. No entanto, a sua recorrência não representa uma variedade de conectores nos textos, pelo que eles se resumem, basicamente, em “em suma”, presente somente no parágrafo de conclusão, “pois” e “por isso”, que foi utilizado diversas vezes como um reflexo do registo oral.

Essas duas categorias de conectores foram as únicas que estiveram presentes em todos os textos analisados. Ainda que em número reduzido, houve textos escritos apenas com estes dois tipos de conectores (ver figura 13 e 14, que correspondem ao mesmo texto), o que, para um décimo primeiro ano de literatura portuguesa, representa um dado preocupante.



António de Azevedo foi uma voz da revolução
que inspirou várias pessoas, é um questiona-
dor, um autor da luz intelectual,
que fez parte da "Questão Coimbra" que é o
leitor a seu líder e mentor da betu-
ção de 70. Isto o fez ser um autor
da luz e uma voz da luta.
A configuração do eu em António é mar-
cada por uma constante busca por identi-
dade e sentido. Em seus sonetos, ele explo-
ra os conflitos internos, a solidão e a insu-
ficiência diante da realidade. Podemos ver
os seguintes poemas: "A um poeta"
fala de um poeta saudades que impunha
o seu livro e seu pinel; "O Palácio da
Ventura" o palácio para o eu não demos-
tra ser o que ele pensou que seria;

Figura 13 - exemplo de texto composto apenas por conectores copulativos e conclusivos

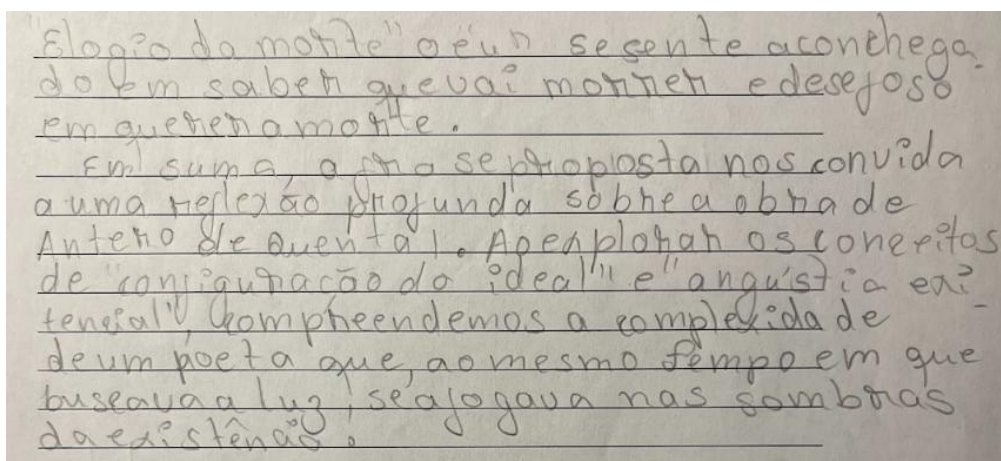


Figura 14 - continuação do texto presente na figura 13

No entanto, a leitura atenta dos outros textos produzidos pelos alunos permitiu-me perceber que os conectores de explicação também possuem uma recorrência significativa, sendo “pois” o conector de maior destaque e, em contrapartida, “já que”, “visto que” e “uma vez que” conectores que só se verificaram em poucos textos.

Todo esse panorama levou-me à confirmação de que o texto precisava de ser trabalhado com esta turma, devido ao facto de estes alunos apresentarem graves lacunas de aprendizagem relativos à escrita. Para além dos recorrentes traços de oralidade nos seus textos, a carência de conhecimentos sobre conectores discursivos mais diversificados e elaborados despontou como uma possibilidade de melhoria através da intervenção do meu PIA.

3.3.2. Primeiro ciclo de investigação

Nos próximos subcapítulos, procederei a uma descrição e à análise do que se observou no meu primeiro ciclo de investigação nas turmas de Alemão e Literatura Portuguesa. Em cada disciplina, foi lecionado um conjunto de quatro tempos de aula destinados à implementação do PIA. Como a metodologia aplicada foi a mesma nos dois momentos de intervenção em cada turma, procederei à uma descrição geral sobre as aulas lecionadas, pontuando, quando necessário, as diferenças entre elas.

Para um melhor entendimento e aproveitamento da leitura, sugiro que o/a leitor/a consulte os anexos mencionados no decorrer do texto, pois eles permitirão uma melhor visualização do mosaico de elaboração e execução do meu PIA.

3.3.2.1. Descrição da atividade implementada na turma de Alemão

Neste capítulo, procederei apenas a uma descrição em comum para os dois momentos de intervenção na disciplina de alemão. Esta escolha justifica-se pela distância de duas semanas entre o primeiro e o segundo momento de intervenção, bem como pela proximidade dos temas trabalhados nas duas fases de implementação do projeto. Por essa razão, uma única descrição para as atividades implementadas – com as devidas ressalvas para as ligeiras diferenças entre elas – é suficiente para que o leitor compreenda o delinear do primeiro ciclo de investigação no 9º ano.

O primeiro ciclo de intervenção na disciplina de alemão foi realizado no terceiro período letivo. As aulas do primeiro momento de intervenção deram-se nos dias 14 e 16 de maio à turma 9ºB do Curso de Alemão. Já as aulas do segundo ciclo de intervenção ocorreram nos dias 04 e 06 de junho, tendo sido este o último dia de aula dos alunos no terceiro período.

Nos dois momentos de intervenção, escolhi iniciar a aula através de perguntas diretas aos alunos. Sabendo que o tema do primeiro e do segundo momento de intervenção foi respetivamente, *“Internetschule”* e *“Handyverbot an den Schulen”*, coloquei as seguintes perguntas aos alunos para introduzir o primeiro tema: *“Mögt ihr eure Schule?”*, *“Was ist eine Internetschule?”*, *“Wer besucht eine Internetschule?”*, *“Wo findet der Unterricht statt?”*; ao passo que, para abordar o segundo tema, optei por: *“Wer hier hat ein Handy?”*, *“Darf man Handys an der Schule benutzen?”*, *“Wo darf man und wo darf man es nicht benutzen?”*. Com essas perguntas, tive por finalidade i) introduzir o tema central da aula, ii) conseguir mobilizar algum léxico pertinente a ele, iii) formular hipóteses com os alunos que, posteriormente, seriam verificadas como corretas ou erradas e iv) antecipar, na discussão oral, o conteúdo que seria lido e discutido nos textos relativos a cada conjunto de aulas *“Schule mal anders”*.

Finda esta fase inicial, chamei a atenção dos alunos para o texto projetado no quadro e presente na ficha de trabalho (ver anexo 12) que lhes facultei. Como ambos os textos eram relativamente longos, optei por lê-los em voz alta ao invés de pedir que algum voluntário os lesse. Assim, instruí os alunos a acompanhar a minha leitura e a destacar, no texto da ficha de trabalho, as informações relativas aos temas em questão.

Esta estratégia prende-se com o facto de que, quando se lê um texto em língua estrangeira, sobretudo nos níveis mais elementares, a tendência é que se esteja mais atento à pronúncia correta das palavras e à regulação da fluidez e da cadência de leitura. Nesse processo, o que se verifica, inclusive através da minha própria prática pedagógica, é que a compreensão do conteúdo do texto se dá tendencialmente de maneira parcial ou mesmo, em alguns casos, de forma nula. Por esta razão, a leitura silenciosa e acompanhada dos alunos (“Mitlesen”), aliada à instrução que lhes dei, foi assim pensada para que se pudesse extrair o máximo de sentido do texto já na sua primeira leitura.

A segunda leitura do texto, por sua vez, foi feita por voluntários e teve por objetivo i) a identificação dos conectores discursivos que o compunham; ii) o esclarecimento de eventuais palavras que ainda pudessem suscitar dúvidas nos alunos; e iii) a consolidação do conteúdo apresentado no texto para facilitar a resolução do exercício de interpretação que se segue. A elaboração desses exercícios, por sua vez, visou verificar se os alunos compreenderam o sentido global dos textos através da reconstituição da ordem de acontecimentos neles presentes.

Após a correção deste primeiro exercício, realizei, em conjunto com os alunos, o exercício 1.2. da primeira ficha de trabalho relativa ao primeiro momento de intervenção (ver anexo 12 e 14). O objetivo deste exercício era, desde o início, conduzir os alunos a pensar em argumentos a favor ou contra o tema, tendo em vista a produção textual que iriam fazer na aula seguinte. No entanto, como percebi que essa atividade não foi tão produtiva como eu calculei que seria, decidi suprimi-la no segundo momento de intervenção, pois, no fundo, não haveria qualquer prejuízo pedagógico nisso.

Tendo isso em vista, finaliza-se, assim, o trabalho no plano do texto e passa-se ao trabalho no plano da frase. Nas duas fichas de trabalho, encontram-se três exercícios que trabalham o domínio dos conectores por diferentes perspetivas. O primeiro exercício tem por base a identificação dos conectores discursivos - todos já conhecidos pelos alunos - que melhor se encaixariam em cada frase proposta. Foi só após a correção desse exercício que distribuí e apresentei aos alunos a tabela de conectores pela primeira vez. Dedicamos, então, algum tempo para a leitura e análise minuciosa do que

lá estava, como já descrito no capítulo 3.1.1.3.2., de modo a que a tabela já pudesse ser utilizada como ferramenta de apoio e trabalho para a realização dos últimos exercícios.

Enquanto o segundo exercício tinha por princípio a transformação das duas frases apresentadas em uma única frase através do uso de um conector da tabela, o terceiro, por sua vez, foi concebido como um “Lückentext” para que os alunos pudessem depreender qual era único conector que poderia ocupar cada espaço. Paralelamente a isso, este exercício também foi assim formulado para dar aos alunos uma espécie de modelo-exemplo de texto em que eles se poderiam inspirar ou ter como referência durante o momento de escrita autónoma do seu texto.

Estando os planos do texto e da frase completos, o trabalho com a palavra se dá através da enumeração de argumentos a favor ou contra o tema central de cada bloco de aulas, respetivamente, “Internetschule” e “Handyverbot an den Schulen”. Como a maior parte dos alunos ainda não possuía um nível de língua que lhes permitisse expor palavras-chave em alemão de forma direta e espontânea, optei por reunir um conjunto de ideias de modo a sistematizar os pontos-chave dos temas trabalhados. Dessa forma, cumpriu-se os objetivos de retomar as ideias centrais sobre o tema, bem como de fornecer aos alunos estruturas linguísticas que poderão ou não ser utilizadas durante a realização da composição.

Deve-se frisar ainda que esta estratégia foi tomada com o objetivo de facilitar o processo de escrita dos alunos, uma vez que, não tendo de “partir do zero”, eles poderão canalizar a própria atenção para, com o auxílio das ideias e dos conectores apresentados, construir um texto completo e coerente que siga as perguntas orientadores presentes na ficha de trabalho. Sendo assim, o trabalho inicial conclui-se com a partilha dos textos dos alunos entre si e, posteriormente, com a turma toda e o professor. Esta estratégia serve ao propósito de fomentar a curiosidade dos alunos pelo texto escrito dos colegas, bem como levá-los a entrar num contacto de leitura com outro texto para além do seu e daqueles mostrados pelo professor. Tal escolha didática mostra-se positiva nos seguintes aspetos: i) um aumento de motivação dos alunos para a escrita, ii) uma reflexão sobre o conteúdo e a forma linguística empregues no próprio texto e iii) uma atitude de correção solidária, em que um aluno possa apontar ao colega

possíveis erros presentes no texto lido, bem como possa receber algum feedback a respeito do texto escrito por si. Dessa forma, o professor incentiva que o espírito de cooperação da turma caminhe lado a lado com a correção e o uso da língua.

Encerrada a primeira fase de implementação deste PIA, fase que conta com a gestão do professor, bem como com as suas orientações dadas (conforme presente no modelo apresentado no capítulo 2.2.5.4.), a segunda fase do projeto centra-se ainda mais na autonomia dos alunos com os conectores e com o texto. Amparados pela segunda ficha de trabalho (ver anexos 13 e 15), cada uma referente a um dos momentos de intervenção, os alunos passaram, então, ao momento de escrita do texto. Para tal, procedi à explicação do que deveria ser feito, esclarecendo o tema e a tipologia textual (texto opinativo) do texto, bem como a importância de buscar argumentos válidos para a opinião defendida e de compor o texto com os conectores da tabela.

Para evitar a complexidade que poderia advir da escrita dum texto em língua estrangeira, optei por implementar as seguintes estratégias: i) forneci aos alunos uma pré-estruturação do texto em três parágrafos, que corresponderiam a uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, e ii) apresentei o início do texto já escrito, pois uma das maiores dificuldades dos alunos era saber como começar os textos.

3.3.2.2 Apresentação dos resultados da atividade implementada na turma de Alemão

Relativamente aos resultados observáveis da implementação do meu PIA, teço aqui comentários sobre o desenvolvimento da atividade na turma e, por fim, sobre os resultados concretos verificáveis nos textos dos alunos.

De modo geral, a turma de alemão não só se portou bem nos dois momentos em que contataram com a minha metodologia, como também mostraram um genuíno interesse em descobrir e realizar as atividades que lhes apresentei. Desde o primeiro contacto com o PIA até o último, a turma manteve-se homogênea em termos de participação e interesse. Ainda que, no primeiro momento de intervenção, os alunos tenham chegado à aula com um atraso de dez minutos, o que me causou algum prejuízo em termos de gestão de tempo e realização do que estava planeado, eles mostraram agilidade e comprometimento para cumprir com o que era proposto. Prova disso é que,

mesmo que o segundo momento de intervenção se tenha dado no último dia de aulas dos alunos e eles tivessem mostrado uma preguiça/desmotivação inicial para participar devido a isso, pude notar que todos mostraram proatividade em fazer o que foi pedido. Muitos deles, inclusive, permaneceram na sala cerca de dez minutos após o horário da aula para poder concluir a tarefa da melhor forma possível.

No que diz respeito ao tema abordado, penso que não houve dificuldades de compreensão ou de aceitabilidade por parte dos alunos. O texto, adaptado por mim, também não lhes gerou grandes dificuldades, já que, ao longo da leitura, eu ia esclarecendo o vocabulário que previ que poderia suscitar algumas dúvidas nos alunos. Também não verifiquei problemas em relação aos exercícios de reconstituição do conteúdo do texto. As dúvidas começaram a surgir, como já era expectável, quando os alunos começaram a aplicar autonomamente o conteúdo apresentado e explicado na tabela de conectores. Enquanto a turma realizava o que fora indicado, eu andava pela sala a observar o ritmo de trabalho dos alunos e a prestar apoio, quando necessário. Pelo o que observei, a dúvida mais recorrente levantada pelos alunos era relativa à sintaxe da frase, nomeadamente à posição do sujeito e do verbo. A esse respeito, devo dizer que fiquei particularmente feliz quando vi que, ainda durante a realização da atividade (nos dois momentos de intervenção), os alunos estavam a discutir entre si e a corrigir uns aos outros sobre qual conector serviria para formar cada frase e sobre como as frases apresentadas deveriam ser unidas. Mesmo que nem tudo o que eles estavam a defender fosse correto do ponto de vista gramatical, eu decidi não intervir ou corrigi-los naquele momento, pois não quis sobrepor a minha palavra enquanto professor ao raciocínio e à interação que eles estavam a ter uns com os outros e com o conteúdo em si, assim como não quis sufocar a tentativa deles com “o peso do erro”.

Paralelamente a isso, outro aspeto que me alegrou nessas quatro aulas de projeto foi o facto de os alunos terem sido muito participativos quando queriam expressar a sua opinião, quer a favor ou contra o tema, ou em concordância ou discordância com algum colega. Esta postura não só revelou o interesse da turma na atividade desenvolvida, como também ressaltou a relação de confiança e troca que

cultivei com eles ao longo do ano letivo para que, sempre que desejassem, eles pudessem expressar a sua opinião sem receio.

Relativamente aos momentos de produção textual, pude verificar que, no primeiro momento de intervenção, i.e., no dia 16 de maio, os alunos tiveram um ritmo de trabalho ligeiramente mais lento em comparação com o segundo momento de intervenção, no dia 06 de junho. De forma geral, as dificuldades que fui verificando foram as mesmas nos dois momentos de produção textual. Por mais que o início do texto tenha sido lido e que uma estrutura prévia lhes tenha sido sugerida, muitos alunos alegaram não saber como começar a escrever o texto. O que pude constatar estando junto dos alunos foi que parte dessa dificuldade vinha da falta de vocabulário básico consolidado por parte de alguns alunos. Ao lado disso, dentre as várias variáveis que influenciaram o processo de escrita dos alunos nos dois momentos de intervenção (como o curto tempo de aula, o que resulta numa baixa exposição semanal à língua, dentre outros), infiro que a falta de prática de escrita em alemão foi um dos fatores mais preponderante para que, nos dois momentos de intervenção, muitos alunos tenham demorado tanto tempo para concluir a atividade - e alguns não chegaram a concluí-la. Por outro lado, quer a lentidão, quer a não conclusão da atividade também pode ter sido motivada pela resistência que os alunos, ao longo do ano, passaram a demonstrar à escrita de textos. Como já referido no capítulo 1.2.4.1, a própria consciência de que a tarefa a ser realizada consistia na escrita dum texto - e não de respostas curtas - já fazia com que a própria escrita soasse como uma atividade enfadonha e maçante para os alunos. E isto não foi só uma impressão que eu tive, isso me foi expressamente dito por alguns deles após eu ter dado o tempo para que fizessem a composição textual.

Por mais participativos e empenhados que esses alunos fossem, a barreira do texto - erguida pela falta de práticas regulares de escrita de textos mais complexos e pela própria preguiça de escrever - manteve-se rígida ao longo da implementação do PIA. Contudo, ainda que isso se tenha verificado, a análise que fiz dos textos dos alunos mostra uma melhoria na escrita após a implementação do meu PIA.

Em termos quantitativos, ambos os momentos de investigação contaram com dez textos analisados. De modo a sistematizar os dados obtidos, tal como se deu para a

disciplina de Literatura Portuguesa, a apresentação da seguinte tabela serve ao propósito de ilustrar o número da quantidade de conectores nos textos de cada aluno. Para tal, a segunda e terceira colunas referem-se ao primeiro momento de intervenção, ao passo que a quarta e quinta colunas dizem respeito ao segundo momento de intervenção. Destaco ainda que não há menção a parágrafos nesta tabela devido ao facto de todos os alunos, nos dois momentos de investigação, terem escrito apenas um parágrafo. Para além disso, de modo a garantir o anonimato dos alunos, foi atribuído um número romano a cada aluno para que se possa identifica-los no contexto do meu ciclo de investigação. Por fim, para garantir uma melhor leitura da tabela por parte do leitor, deve-se dizer que a letra “F” significa “faltou à aula” e a marcação “0/2” foi utilizada para indicar que o aluno em questão escreveu um parágrafo pela metade.

Alunos	Número de conectores presentes no primeiro ciclo de intervenção	Número de conectores presentes no segundo ciclo de intervenção
Aluno I	1	F
Aluno II	6	3
Aluno III	4	1
Aluno IV	5	8
Aluno V	4	3
Aluno VI	4	1
Aluno VII	5	2
Aluno VIII	F	3
Aluno IX	5	1

Aluno X	6	3
Aluno XI	7	6

Tabela 1 – número de conectores presentes nos textos do 9º ano de Alemão

Tendo em consideração os presentes dados, é possível perceber que a performance dos alunos se mostrou melhor no primeiro momento de intervenção do que no segundo, ainda que a metodologia aplicada tenha sido a mesma. No entanto, considero que as minhas intervenções na turma tiveram um saldo global positivo, pelo que, segundo as minhas análises, houve uma relativa variedade de conectores discursivos empregues nos textos. A respeito da interpretação dos dados obtidos, procederei, no capítulo 4.2., a uma interpretação dos dados presentes na tabela acima.

3.3.2.3. Feedback dos alunos de Alemão sobre a implementação do PIA

Após a implementação do primeiro e do segundo momentos de intervenção na disciplina de Alemão, apliquei, no dia 06 de junho, o inquérito pedagógico final (ver anexo 20 e 21) para poder recolher dados acerca da opinião dos alunos em relação ao meu PIA. Este inquérito foi formulado para perceber a receção dos alunos acerca de cada fase de implementação do PIA.

Relativamente à primeira parte do projeto, 80% dos alunos declararam que a análise inicial dos textos lhes foi útil para organizar as ideias mais e menos relevantes para a escrita, bem como para sentir maior segurança para escrever. Ao lado disso, 80% da turma referiu que a tabela de conectores foi muito útil para o aprendizado. A esse respeito, 70% da turma alega que a tabela ajudou a sistematizar a função dos conectores e a perceber como se pode escrever de forma mais estruturada e elaborada. 90% dos alunos concluiu que a identificação e definição de palavras-chave.

Já a respeito da segunda fase de implementação do projeto, i.e., a fase de produção textual, 70% dos alunos afirmou ter sentido alguma dificuldade para introduzir as palavras-chave no texto, enquanto que 70% da turma afirma ter tido mais segurança para escrever tendo a tabela de conectores ao lado e 60% dela indica que a tabela foi útil para evitar a repetição dos conectores.

Num balanço geral, ao ser questionada sobre o que melhorou no âmbito da escrita, 80% da turma alegou que estava a escrever de acordo com as regras gramaticais; 70% da turma afirmou sentir maior facilidade para organizar as ideias e passá-las para o papel de forma mais estruturada e clara; e 60% dos alunos declararam ter tido mais ideias para poder escrever após a implementação do projeto.

De modo geral, a turma mostrou grande adesão ao projeto e deixou um feedback positivo a respeito dele. Seis dos dez alunos expressaram a sua satisfação com o projeto. Dentre os comentários deixados no inquérito pedagógico, destaco os seguintes: “Acho que foi uma boa forma de aprender a matéria”, “A meu ver, estes trabalhos são muito úteis para a compreensão oral e escrita” e “Foi importante para ter mais confiança a escrever”.

Diante dos dados apresentados, bem como dos resultados obtidos a partir dos textos dos alunos, penso que o inquérito pedagógico final corrobora com a minha observação de que o PIA conquistou um saldo positivo na turma de Alemão. Tanto na primeira, como na segunda fase de implementação do PIA, os alunos de alemão participaram ativamente e, dentro do possível, conseguiram cumprir com a proposta da atividade.

3.3.2.4. Descrição da atividade implementada na turma de Literatura Portuguesa

À semelhança do que fiz para a descrição do primeiro ciclo de intervenção na disciplina de Alemão, realizarei uma única descrição da implementação do meu PIA englobando os meus dois momentos de intervenção na turma. Como o trabalho que desenvolvi com o 11º ano seguiu rigorosamente a mesma metodologia, divergindo apenas no plano do conteúdo.

Os meus dois momentos de intervenção tomaram lugar na aula que se seguiu, respetivamente, às minhas aulas de regência do segundo e do terceiro período. Assim, o meu primeiro momento de intervenção deu-se no dia 21 de março e teve como tema “O doido e a morte”, de Raul Brandão, enquanto que o meu segundo momento de intervenção ocorreu no dia 25 de abril e baseou-se no estudo da poesia de intervenção de Manuel Alegre. Se de um lado o ensino da peça de teatro de Raul Brandão prendeu-

se mais com as exigências do programa de Literatura Portuguesa, a escolha de Manuel Alegre deu-se por predileção pessoal e devido ao facto de ele ter tido uma marcante relevância política enquanto poeta de intervenção e, até os dias de hoje, ser uma figura de destaque no cenário político português.

Como ambos os momentos de intervenção ocorreram após um trabalho profundo e extensivo com os dois temas supracitados, decidi fazer uma breve recapitulação dos tópicos principais de cada tema de modo a garantir que os alunos não se esquecessem do que havia sido discutido nas duas aulas anteriores. No caso do trabalho com “O Doido e a Morte”, dirigi perguntas específicas à turma com o objetivo de montar, no quadro, um esquema em que os temas da loucura e da revolta eram explicitados em relação às personagens principais da peça, bem como ao enredo que a constrói. Já no segundo momento de intervenção, quando trabalhei a poesia de Manuel Alegre, procedi a um início de aula semelhante: escrevi três tópicos no quadro, a saber, dados biográficos, temas literários, contexto histórico-social, e, mediante ao que os alunos me iam dizendo, eu completava este esquema. Ambos os esquemas feitos no quadro foram importantes para a construção da progressão da aula na medida em que, com eles, a transição entre a apresentação do tema e a leitura-análise do texto se deu de maneira mais elegante e suave.

Sabendo que o meu objetivo no primeiro momento de intervenção era levar os alunos a escrever sobre o modo como o sentimento de revolta se manifesta em “O Doido e a Morte”, tema este que, por sua vez, retirei do grupo III do exame nacional de Literatura Portuguesa, segunda fase de 2024, redigi o texto presente na ficha de trabalho (ver anexo 16) para que eu pudesse pavimentar um caminho estruturado e coeso para que os alunos pudessem ter as ferramentas necessárias para redigir um texto sobre o tema. O mesmo processo ocorreu no segundo momento de intervenção, com a exceção de que o tema da composição foi elaborado por mim e o texto da ficha de trabalho (ver anexo 18) foi retirado do manual dos alunos Letras em Dia 11 e adaptado por mim para a implementação do PIA.

Estando isso esclarecido, passo, então, à descrição da implementação do meu PIA no 11º ano. Esta descrição será mais sucinta do que a da turma de Alemão devido

ao facto de a metodologia aplicada às duas turmas ter sido essencialmente a mesma, sendo a tabela de conectores o ponto de maior divergência (somente do ponto de vista da elaboração dos materiais de trabalho, conforme já explicado no capítulo 3.1.1.3.2) entre as disciplinas.

No plano do texto, a estratégia tomada foi a mesma que a em Alemão: a leitura em voz alta, feita por mim, foi escolhida em função da importância que se deu à maior compreensão inicial do conteúdo; por outro lado, a leitura colaborativa dos alunos voluntários serviu ao propósito de consolidar o sentido do texto, estabelecer uma maior interação da turma com a atividade e de identificar os conectores discursivos presentes no texto e seus respetivos grupos semânticos.

No plano da frase, os dois exercícios propostos tinham por objetivo a reformulação das frases apresentadas através do uso dos conectores discursivos, no caso do segundo exercício, e, no terceiro exercício, das “estruturas coesivas mais complexas”, presentes na tabela de conectores. As frases inseridas em cada alínea de um exercício foram as mesmas inseridas nas alíneas do outro. Escolhi seguir esse caminho de paralelismo frásico tanto para centrar o foco dos alunos somente ao uso e à articulação dos conectores discursivos, como para que eles pudessem perceber em que medida é que a frase se tornava diferente com o uso de um conector da tabela ou com uma “estrutura coesiva mais complexa”. O objetivo de implementar esta estratégia assumiu, dessa forma, um carácter estritamente funcional e metalinguístico, por permitir que os alunos refletissem sobre a qualidade dos conectores apresentados em função da sua aplicabilidade em cada contexto.

Sendo o plano da palavra a ponte entre o momento de trabalho e o de produção textual, os alunos precisaram de listar pelo menos cinco palavras que sintetizassem, de um lado, os temas centrais da peça de Raul Brandão e, de outro, os da poesia de Manuel Alegre. Foi com base nesses conceitos-chave, no conteúdo presente no texto lido e na tabela de conectores, bem como na própria peça e nos poemas analisados, que os alunos adentraram na fase da escrita: da palavra ao texto.

Assim como no ciclo 0, apresentei aos alunos, nos dois momentos de intervenção, uma proposta de estruturação textual (cf. anexo 17 e 19). Nos três parágrafos propostos, introdução, desenvolvimento e conclusão, agrupei um conjunto de perguntas orientadoras para otimizar o tempo de realização da atividade, visto que os alunos, ao longo de todo o ano letivo, mostraram seguir um ritmo muito lento de trabalho. Tal facto resultou na impossibilidade de se fazer uma partilha e correção dos textos em sala de aula. Nos dois momentos de intervenção, como será mais detalhado no próximo capítulo, a grande maioria dos alunos não conseguiu escrever um texto que contemplasse o mínimo expectável (e já indicado na ficha): uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão.

3.3.2.5. Apresentação dos resultados da atividade implementada na turma de Literatura Portuguesa

Acerca do que pude observar nos dois momentos de intervenção, passo a tecer alguns comentários a respeito da reação dos alunos à atividade, do seu comportamento em sala de aula e propriamente dos resultados observáveis nos textos.

Em ambos os momentos de intervenção, a turma mostrou-se relativamente recetiva às atividades da ficha de trabalho. Nos momentos de leitura e análise dos respetivos textos, alguns alunos colocaram questões, mostraram os seus pontos de vista e articularam, oralmente, o conteúdo presente no texto com aquilo que fora lecionado nas minhas aulas de regência; no entanto, uma parte considerável da turma permaneceu apática diante do que eu dizia. Por mais que eu direccionasse algumas questões a alunos específicos, com a finalidade de tirá-los da sua inércia e incluí-los no andamento da aula, o que eu acabei por receber foi uma ou outra resposta vaga ou mesmo o silêncio de quem, em completa desatenção, não sabe o que responder. Assim, a aula só pode seguir com um ritmo mais ou menos regular devido aos poucos alunos que participaram das atividades de forma espontânea.

Em relação à tabela de conectores, pude verificar que os alunos não tiveram grandes problemas para compreender a função e o sentido de cada conector e expressaram uma reação positiva acerca das “construções coesivas mais complexas”. Pelo seu feedback oral, concluí que muito do que estava na tabela já tinha sido alguma

vez lido ou ouvido pelos alunos, mas que não era um conhecimento estruturado e internalizado, pelo que foi praticamente encarado como algo novo.

Se de um lado compreender os conectores da tabela foi relativamente fácil, o mesmo não se pode dizer sobre compreender o uso desses mesmos conectores. No primeiro momento de intervenção, após eu ter dado as instruções do que deveria ser feito e ter questionado a turma se havia dúvidas, a atividade teve início. Enquanto eu fazia uma ronda pela sala para checar o andamento do trabalho, deparei-me com alguns alunos parados, que me disseram não ter entendido o que era para se fazer. Em conversa com eles, percebi que o problema não estava na compreensão do objetivo da atividade em si, mas na dificuldade de conectar, na prática, as frases entre si com os conectores apropriados. Felizmente, esta dificuldade para a realização dos exercícios só se deu no primeiro momento de intervenção. Penso que, devido ao fato de o meu PIA ter seguido estritamente os mesmos passos, os alunos, aquando da implementação do segundo momento de intervenção, já sabiam como reagir ao que foi proposto.

Durante a primeira parte de implementação dos dois momentos de investigação, os alunos mantiveram-se ora mais ora menos interessados. No entanto, na segunda parte do projeto, i.e., nos momentos de produção textual, tanto o nível de interesse, como o de dificuldade cresceram. A título de exemplo, posso citar uma aluna que passou parte da aula observando os próprios cílios através dum espelho de maquilhagem. Somente após eu ter pedido duas vezes para ela guardar o objeto é que ela o fez.

Num panorama geral, quer pela resistência à escrita, quer pela falta de prática ou pela preguiça, os alunos tiveram uma grande dificuldade para escrever o texto. Grande parte da turma não terminou o texto sobre “O Doido e a Morte” e sobre a poesia de intervenção de Manuel Alegre. Nas vezes que passei pelas suas mesas, verifiquei que havia aqueles que estavam completamente desorientados e nem sabiam como começar a escrever; havia os que começavam a escrever e paravam ao meio, apagando e reformulando as próprias. O que ouvi desses alunos foram frases como “Não sei como explicar o que eu quero dizer”, “Não estou a conseguir encontrar forma de escrever o que eu quero” e “Não sei escrever, professor”. Face a isso, eu decidi dar algumas sugestões a esses alunos a respeito de como eles poderiam começar a escrita ou de

como eles poderiam organizar aquilo que eles gostariam de escrever. Mesmo assim, isso não foi o suficiente para que eles completassem a tarefa como era esperado, tanto no primeiro momento, como no segundo momento de intervenção.

Em termos numéricos, o primeiro momento de intervenção contou com 10 textos produzidos pelos alunos e o segundo momento de intervenção contou com 11 textos. De modo a sistematizar os dados obtidos, a apresentação da seguinte tabela serve ao propósito de ilustrar a correlação entre número de parágrafos e quantidade de conectores nos textos de cada aluno. Para tal, a segunda e terceira colunas referem-se ao primeiro momento de intervenção, ao passo que a quarta e quinta colunas dizem respeito ao segundo momento de intervenção. Destaco ainda que a tabela foi organizada a partir da extensão do texto dos alunos, i.e, do número de parágrafos nos seus textos, e que, de modo a garantir o anonimato dos alunos, foi atribuída uma letra a cada um deles para que se pudesse identifica-los no contexto do meu ciclo de investigação. Por fim, para garantir uma melhor leitura da tabela por parte do leitor, deve-se dizer que a letra “F” significa “faltou à aula” e a marcação “1/2” foi utilizada para indicar que o aluno em questão escreveu um parágrafo completo e apenas a metade do segundo.

Alunos	Número de parágrafos no 1º momento de intervenção	Número de conectores no 1º momento de intervenção	Número de parágrafos no 2º momento de intervenção	Número de conectores no 2º momento de intervenção
Aluno A	0	0	0	0
Aluno B	F	F	0	0
Aluno C	1	4	F	F
Aluno D	1	3	F	F
Aluno E	F	F	1	1

Aluno F	1	2	1	2
Aluno G	1	1	1	2
Aluno H	1	3	1/2	6
Aluno I	2	2	1/2	3
Aluno J	2	8	1/2	3
Aluno K	F	F	3	12
Aluno L	2	2	3	7
Aluno M	4	14	4	19

Tabela 2- número de parágrafos e conectores presentes nos textos dos alunos do 11º ano de Literatura Portuguesa

Vale ressaltar que, no primeiro momento de intervenção, apenas os alunos J e M utilizaram as “construções coesivas mais complexas”. No entanto, somente o aluno M continuou a fazer uso, no segundo momentos de intervenção, desse recurso coesivo.

Relativamente à constituição dos parágrafos, pode-se dizer que, no primeiro momento de intervenção, os alunos não compreenderam ao certo o que era um parágrafo de introdução, uma vez que o primeiro parágrafo do texto - que acabou por ser o único parágrafo da maioria dos textos - ou não tinha marcas de uma introdução, ou acoplou-se ao parágrafo de desenvolvimento, ou podia propriamente ser considerado um parágrafo de desenvolvimento. Esse aspeto revelou uma ligeira melhoria no segundo momento de intervenção, após eu ter dedicado um longo tempo para explicar as diferenças conceptuais entre os parágrafos e o que se esperava de um parágrafo introdutório. No entanto, essa melhoria foi mais vista no plano do conteúdo, do que no plano da estrutura, já que a maior parte dos textos continuou a apresentar uma introdução indissociada do desenvolvimento do texto, como se pode ser nas figuras

15 e 16, que representam, respetivamente, os textos do aluno H no primeiro e no segundo momento de intervenção.

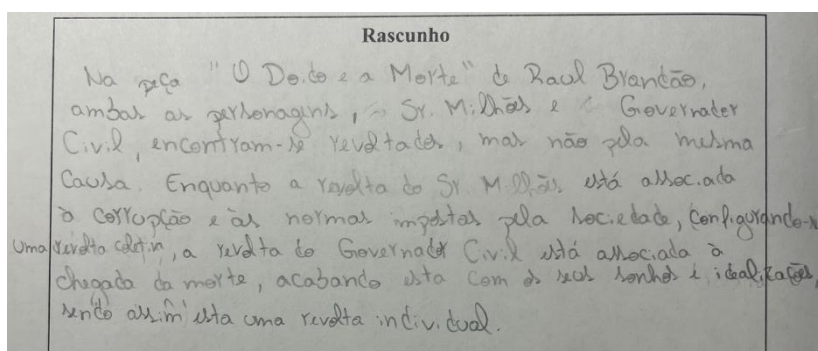


Figura 15 – texto da aluna H, realizado no primeiro momento de intervenção

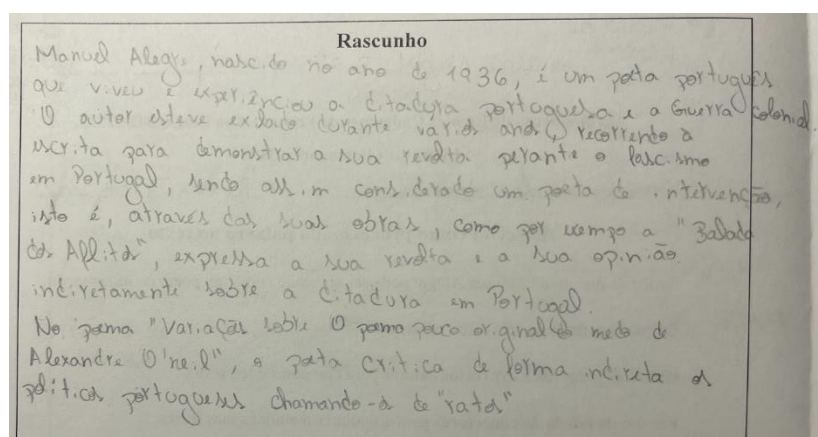


Figura 16 – texto da aluna H, realizado no segundo momento de intervenção

Levando em consideração o que se expôs até aqui, fica claro considerar que os resultados obtidos dos dois momentos de intervenção deste primeiro ciclo de investigação não corresponderam ao que era expectável, tendo em vista todo o trabalho prévio e todo suporte de material didático e de apoio presencial que foram dados aos alunos. No capítulo 4.1., interpretarei com mais profundidade o que foi apresentado neste capítulo.

3.3.2.6. Feedback dos alunos de Literatura Portuguesa sobre a implementação do PIA

Após a implementação do primeiro e do segundo momentos de intervenção na disciplina de Literatura Portuguesa, apliquei, no dia 30 de maio, o inquérito pedagógico final (ver anexo 22 e 23) para poder recolher dados acerca da opinião dos alunos em relação ao meu PIA. Este inquérito foi formulado para perceber a receção dos alunos acerca de cada fase de implementação do PIA.

Relativamente à primeira parte do projeto, 80% dos alunos declararam que a análise inicial dos textos lhes foi útil para organizar as ideias mais e menos relevantes para a escrita, bem como para sentir maior segurança para escrever. Ao lado disso, 80% da turma referiu que a tabela de conectores foi muito útil para o aprendizado. A esse respeito, 70% da turma alega que a tabela ajudou a sistematizar a função dos conectores e a perceber como se pode escrever de forma mais estruturada e elaborada. 90% dos alunos concluiu que a identificação e definição de palavras-chave.

Já a respeito da segunda fase de implementação do projeto, i.e., a fase de produção textual, 70% dos alunos afirmou ter sentido alguma dificuldade para introduzir as palavras-chave no texto, enquanto que 70% da turma afirma ter tido mais segurança para escrever tendo a tabela de conectores ao lado e 60% dela indica que a tabela foi útil para evitar a repetição dos conectores.

Num balanço geral, ao ser questionada sobre o que melhorou no âmbito da escrita, 80% da turma alegou que estava a escrever de acordo com as regras gramaticais; 70% da turma afirmou sentir maior facilidade para organizar as ideias e passá-las para o papel de forma mais estruturada e clara; e 60% dos alunos declararam ter tido mais ideias para poder escrever após a implementação do projeto.

De modo geral, a turma mostrou grande adesão ao projeto e deixou um feedback positivo a respeito dele. Seis dos dez alunos expressaram a sua satisfação com o projeto. Dentre os comentários deixados no inquérito pedagógico, destaco os seguintes: “Acho que foi uma boa forma de aprender a matéria”, “A meu ver, estes trabalhos são muito úteis para a compreensão oral e escrita” e “Foi importante para ter mais confiança a escrever”.

Diante dos dados apresentados, bem como dos resultados obtidos a partir dos textos dos alunos, penso que o inquérito pedagógico final corrobora com a minha observação de que o PIA conquistou um saldo positivo na turma de Alemão. Tanto na primeira, como na segunda fase de implementação do PIA, os alunos de alemão participaram ativamente e, dentro do possível, conseguiram cumprir com a proposta da atividade.

4. Discussão dos resultados

Com base nos dados apresentados no capítulo anterior, este capítulo destina-se à discussão e análise dos fatores que (possivelmente) levaram as duas turmas a apresentarem os seus respetivos resultados. Para tal, este capítulo divide-se em duas partes para dar conta dos resultados de cada disciplina. Em cada parte, apresentarei tanto a minha análise dos resultados da implementação do PIA, como o feedback dos alunos, recolhido através da aplicação do questionário final.

4.1. Primeiro ciclo na disciplina de Alemão

Tendo por base a análise e comparação dos dados obtidos a partir da implementação do primeiro e do segundo momento de intervenção (cf. capítulo 3.2.2.2.), pude constatar um visível aumento na quantidade de conectores discursivos nos textos dos alunos. A melhoria deste aspeto foi tanto quantitativa como qualitativa, na medida em que houve uma certa variedade de conectores empregues tanto na primeira proposta de escrita, como na segunda. No entanto, dado à própria natureza opinativa do género textual solicitado, os conectores causais tiveram um destaque quantitativa na análise que fiz dos textos dos alunos.

De modo a elucidar este aspeto, as figuras 17, 18 e 19 mostram os textos de um mesmo aluno, que será chamado de aluno 1, respetivamente, no ciclo 0, no primeiro momento de intervenção e no segundo momento de intervenção. Através da leitura dos textos presentes nessas figuras, há como perceber uma gradual melhoria na qualidade do texto em função da presença da coesão textual. Os três textos são escritos com ideias pertinentes ao tema, entretanto, a ausência de conectores discursivos no primeiro texto é o principal fator de diferenciação quanto à fluidez da sua composição e leitura, em comparação com os dois últimos textos, frutos da minha intervenção com este PIA.

Liebe kleine Maus,
 ich habe mich so sehr über deinen Brief gefreut! Mir geht es gut! Wie geht's Mama?!

Ich... bin im Kino und ich vermisst dich. Ich fliere Weihnachts
 in der Militärbasis. Weihnachten bedeutet Liebe und Frieden
 für mich. In Weihnachten ist mein Lieblingsessen Häschchen.
 In der Militärbasis singen wir ein Lied und beschenken
 austauschen.

Figura 17 – exemplo de texto do aluno 1 no ciclo 0 em Alemão

Die Internetschule ist eine Online-Schule. Ich finde die Internetschule gut
 denn ich kann zu Hause oder im Ausland lernen.
 Jedoch besuche lieber ich Normalschule denn ich finde
 Freizeite. Außerdem spiele ich mit meinen Freunden im
 Normalschule. Deswegen besuche lieber ich Normalschule.

Figura 18 - exemplo de texto do aluno 1 no primeiro momento de intervenção em Alemão

Im Text geht es um Handynutzung an Schulen. In meiner Schule
 ist das Handy erlaubt. Ich finde das Handynutzung an den
 Schulen nicht so gut, denn es kann mich ablenken. Ich kann
 dagegen, weil ich kann mit meinen Freunden Videospielen
 spielen. Dieses Konzept ist nicht so gut, aber ich finde
 das kann ein Hobby sein.

Figura 19 - exemplo de texto do aluno 1 no segundo momento de intervenção em Alemão

Se de um lado, os alunos que não utilizaram conectores discursivos passaram a utilizá-los, de outro, verificou-se também uma melhoria nos textos daqueles que aplicaram algum tipo de conector ao seu texto, no ciclo 0. Tomando como exemplo o texto de um outro aluno, que será identificado como aluno 2, pode-se ver a evolução da coesão textual através das figuras 11, 20 e 21, que mostram os textos do aluno 2 no ciclo 0 e no primeiro e segundo momento de intervenção, respetivamente.

Die Internetschule ist eine Online-Schule. Kinden das Jugendliche besucht aus
Internetschule wann sie sind im Ausland. Ich bin dafür
Internetschulen mehr sich besser auf dem Unterricht konzentrieren
sind. Außerdem können Schüler länger zu Hause bleiben.
Ich finde die Internetschule gut. Jedoch freut es mich nicht
aus digital. Interaktion mit den Mitschülern haben
Ich möchte keine Internetschule besuchen, weil ich
meinen Freunden lieber

Figura 20 - exemplo de texto do aluno 2 no primeiro momento de intervenção em Alemão.

Im Text geht es um Handyverbot in die Schule. Manchmal kann
eine SMS eine große Motivation für ein Kind sein.
^{heute nehme ich}
~~aber es gibt~~ ^{positiv} viele Faktoren wo es ^{oder negativ} gut ist. ^{sein kann.}
^{Sollte}
 Meiner Meinung nach, ist das Handy erlaubt sein, es ist
 gut für ^{die} Lernmittel und Kommunikation zwischen Schüler,
 aber, es kann auch negativ sein. Meistens sind die Schüler
 immer auf dem Telefon, ~~und~~ deshalb haben sie kein
 physisch Kontakt zum Mitschüler. Sie können auch davon
 überhaupt im Unterricht nicht aufpassen. Aber das beste am
 Handyverbot, ist das man mehr bessere Noten krieget.

Figura 21 - exemplo de texto do aluno 2 no segundo momento de intervenção em Alemão.

De modo geral, o que me chamou a atenção ao longo da implementação do projeto foi uma certa falta de autonomia que muitos alunos demonstraram ter para iniciar ou terminar os seus textos. Aquando da implementação das fichas de trabalho, os alunos não sentiram grandes dificuldades para escrever e utilizar os conectores coesivos que lhes foram pedidos. Foram só nos dois momentos de escrita que eles se sentiram visivelmente mais perdidos. Foi preciso eu dar-lhes uma orientação individual para que a sua escrita fluísse sem tantas obstruções.

Após tê-los acompanhado ao longo de todo o ano letivo, tê-los observado nas aulas e, sobretudo, nas minhas aulas de projeto e ter analisado os seus textos, eu compreendi que, por mais empenhados e envolvidos que esses alunos fossem, havia um “obstáculo invisível” que dificultava o seu processo de escrita. Caracterizo-o como invisível por ele não se ver, segundo a minha observação e análise, nas próprias capacidades dos alunos, na

difficuldade da tarefa proposta ou na atmosfera de trabalho que se criou durante as aulas, mas na frequência que a escrita de textos era implementada em sala de aula.

Diferente do que se pode supor, a causa desse problema não reside, ao meu ver, nas mãos do(a) docente que dirige a disciplina, mas no próprio tempo que se atribuiu a ela no CMP. Não é de se espantar que os alunos de alemão não tenham tido grandes ou recorrentes momentos de escrita orientada em sala de aula sabendo que o tempo letivo era, em si, escasso. Se a escrita toma tempo, sobretudo a escrita em língua estrangeira, o que se pode fazer em duas aulas de 45 minutos por semana, considerando que os alunos não se atrasem? Para que a escrita seja efetivamente produtiva é preciso que os processos que a compõem sejam convocados e elucidados aos olhos dos alunos. Contudo, como gerir um processo em si tão complexo tendo de se trabalhar os outros domínios da aprendizagem, nomeadamente a oralidade, gramática e a audição? Domínios esses que precisam de ser bem trabalhados, pois influenciarão a performance do aluno durante a escrita.

Sendo assim, o facto de os alunos não terem contactado com tantos momentos explícitos e orientados de escrita culminou nos seguintes cenários:

- a) os alunos acostumaram-se a responder a questões concretas e objetivas, quer no âmbito da interpretação de texto, quer no âmbito da gramática. Isto levou-os a contactar com a escrita mais como um meio para se aprender algo do que como um processo;
- b) tal conjuntura apresentada em a) corrobora para o reforço da resistência dos alunos à implementação de momentos de escrita; resistência essa que surge ora na preguiça, ora na real dificuldade de se compor um texto.

É em ambas essas formas de resistência que atua o “obstáculo invisível”. O foco no trabalho da escrita como um meio relega o seu aspeto processual para o segundo plano, reforçando, assim, a dificuldade da maioria dos alunos em escrever algo que não seja tão curto e concreto quanto um exercício; algo que exija deles uma maior elaboração linguística e mental.

Tendo isso em vista, o que proponho e concluo é que a resistência desta turma seja, na verdade, um estranhamento diante da escrita autónoma de textos. Sabendo que as diferentes tipologias e géneros textuais condicionam e determinam o rumo da escrita, é razoável compreender que o género “resposta curta” mobilize uma complexidade linguística, processual e até estilística menos elaboradas do que aquilo que o “texto de opinião”, por exemplo, exige. Sendo assim, a própria execução da escrita dum texto, por mais simples ou pequeno que ele seja, suscita no aluno a consciência de que o texto é, em si, um elemento de construção mais complexa que uma resposta. Essa consciência, por sua vez, atuou, segundo o que pude observar, em dois polos específicos nesta turma: naquilo que os alunos sabiam que era expectável na sua produção escrita e, face a isso, nas expectativas que eles, em maior ou menor grau, gostariam de atingir com o seu próprio texto, i.e., o que eles gostariam de (conseguir) comunicar na língua estrangeira.

Relativamente a este último aspeto, é importante salientar que, nesta turma, a própria “vontade de comunicar” acabou por ser um fator também que dificultou a escrita da maioria dos alunos. Isto porque, durante o apoio que prestei aquando da realização da tarefa, muitos enfrentavam dificuldades para escrever em alemão por tentarem transpor a complexidade linguística com a qual se expressam em língua materna para a língua estrangeira. Ora, tal como dois mais dois é quatro, a vontade de comunicar somada ao desconhecimento de estruturas mais complexas do alemão, como a construção de orações subordinadas mais elaboradas, de orações relativas e infinitivas, por exemplo, típicas do nível B1 da língua, resultariam na obstrução do processo de escrita dos alunos. Felizmente, esta dificuldade ao nível da expressão e do desenvolvimento das ideias na língua estrangeira, não representou um fator de frustração e desmotivação, como poderia ter ocorrido. Antes, os alunos buscaram em mim o apoio para contornar este aspeto e poder concluir a tarefa que lhes foi pedida, até mesmo no último dia de aula, quando todos estavam visivelmente mais cansados e dispersos.

Dessa forma, tendo por base esta minha análise, concluo que o meu PIA foi efetivo para conscientizar os alunos acerca da gama de processos que permeiam a escrita, canalizando o foco deles para a realização de cada passo que compõe essa equação.

Considero também positiva a influência do PIA no uso que os alunos fizeram dos conectores discursivos. Num panorama geral, os alunos desta turma passaram a escrever textos com maior coesão textual em comparação com os resultados iniciais do ciclo 0. Ainda que dentro de um curto tempo de aula e do nível elementar da língua, A2.1, os alunos conseguiram desenvolver, na sua escrita, as ideias que foram trabalhadas ao longo da primeira fase deste PIA.

4.2. Primeiro ciclo na disciplina de Literatura Portuguesa

Face à análise e à comparação dos dados obtidos a partir da implementação do primeiro e do segundo momento de intervenção (cf. capítulo 3.2.2.5.), pude verificar que as estratégias elaboradas tiveram êxito para que os alunos fossem sensibilizados acerca dos processos que perfazem a escrita. Considero como muito produtivo o resultado que tive mediante à realização das fichas de trabalho com a turma, nomeadamente o que diz respeito ao uso dos conectores discursivos. No entanto, o PIA não obteve o mesmo feito no âmbito da produção textual dos alunos, como se pode observar na tabela de resultados apresentados (cf. tabela 2, p. 111).

Dentre as possíveis razões que posso levantar para analisar o ocorrido, atribuo a diferença de êxito nas duas fases de implementação do projeto ao facto de a fase com as fichas de trabalho constituir um momento de trabalho acompanhado e muito focado nos objetivos que eu pretendia atingir com a turma, a saber, a compreensão e interpretação textual, bem como da sua estrutura interna, o trabalho com os conectores discursivos e o estabelecimento das ideias centrais do texto. Sendo todo este processo muito centrado na execução de etapas específicas, os alunos conseguiram acompanhar o desenvolvimento das atividades das fichas de trabalho por estas lhes terem exigido aquilo, por norma, que eles já estavam acostumados a fazer: realizar tarefas curtas e objetivas por um curto período de tempo antes de perderem a atenção na atividade.

Tal como referi no capítulo anterior, quando discorri sobre a falta de prática de escrita que os alunos de alemão têm, este mesmo fenómeno acompanhou os alunos do 11º ano durante as suas produções escritas, sejam elas referentes a este PIA ou mesmo às avaliações prestadas em cada período letivo. No entanto, diferente do que se observa

em alemão, assumo que o facto de só uma única aluna ter entregado o texto completo ilustra com exatidão as consequências do acúmulo dos longos anos de escolaridade em que a competência escrita não foi consolidada, seja por ter sido relegada a um papel secundário de reprodução e/ou avaliação formativa, seja por tomar tempo e esforço de quem leciona e de quem aprende.

A falta dessa consolidação, por sua vez, fica evidente nesta turma não só pela não realização o trabalho solicitado, mas também pela relação mecanizada e não-autónoma que estes alunos tinham com a escrita. Relembro ao leitor que, tal como referi no capítulo 1.2.4.1., a estratégia que a professora cooperante encontrou para que os alunos tivessem algum tipo de registo escrito no caderno foi ditar os tópicos mais relevantes à matéria estudada. Embora essa tenha sido a única estratégia que pareceu surtir algum efeito com esses alunos, o que pude ir percebendo ao longo do tempo é que muitos deles também se acostumaram a escrever de forma segmentada, reproduzindo aquilo que ouviam e transcreviam em sala de aula. No entanto, como esses alunos não tinham muita segurança na escrita, o que se verificava era a produção textual como o resultado da interação do que se ouvia em sala com o próprio registo oral dos alunos, como mostra a figura 22.

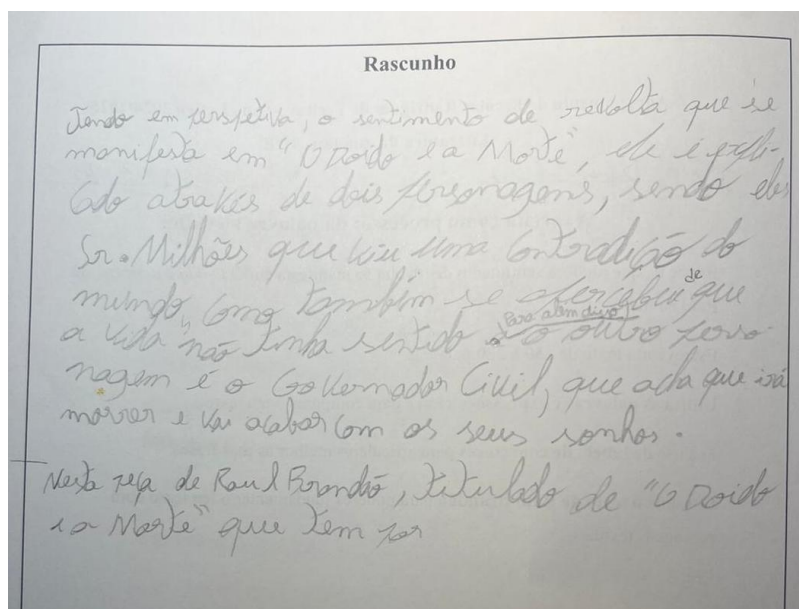


Figura 22 – exemplo de texto produzido no primeiro momento de intervenção em Literatura Portuguesa.

Tendo em vista todas essas dificuldades enfrentadas e sabendo que a implementação do PIA não atingiu os resultados esperados na globalidade da turma, finalizo este capítulo com a apresentação das figuras 23, 24 e 25, que correspondem às produções escritas do aluno M no ciclo 0 e nos dois momentos de intervenção ciclo 1, respetivamente, o único a cumprir a atividade nos dois momentos de intervenção. Embora o texto apresente alguns tipos de gralhas, há como perceber uma crescente e gradual melhora da qualidade do texto no que diz respeito ao uso dos conectores discursivos e, em menor grau, da estruturação do texto em parágrafos.

TEXTO LIAPO:

ANTERO TORQUENCO DE QUEVEDO foi um grande líder intelectual da sua época. O que o torna uma personalidade de extrema importância em Portugal, devido ao facto de ter participado ativamente na geração de 70 e na questão coimbra, o que faz dele um "autor da luz" e um "poeta das sombras".

ANTERO DE QUEVEDO, contém duas facetas muito contrárias. Contém um carácter melancólico característico de "poeta das sombras", onde se refugia no pessimismo como forma de fuga da sua realidade frustrante. Da qual é fruto da falência e do fracasso do seu ideal. Da mesma forma que acredita, tem esperança e ambição de mudança e consciência do mal que o rodeia tal como um "autor da luz". Isso inevitavelmente afundou-o na depressão, quando as suas ambições e configurações de um ideal não se concretizaram, tornando-se, por isso, um ciclo infrutífero. Transportando, imediatamente, o poeta para uma angústia existencial praticamente irreversível e vice-versa. Uma vez que, regressa novamente (—) ao ideal para poder fugir da realidade, eventualmente.

Em suma, ANTERO caminha sobre uma linha muito tênue entre a luz e as suas respectivos objetivos, na mesma proporção que isso se converte em angústia e sombras.

Figura 23 – texto produzido pelo aluno M durante o ciclo 0 em Literatura Portuguesa

Rascunho :

- A TENDÊNCIA "REVOLTA" EM O OCEANO E O MUNDO

- DE ACORDO, COM O TÍTULO, RELEVANTE, ACERCA DA PEÇA "O OCEANO E O MUNDO", DE RUI BRUNEL, PODEREMOS IDENTIFICAR A PRESENÇA EVIDENTE DO SENTIMENTO DE REVOLTA.

- A PEÇA DESENVOLVE-SE / COMO LUGAR DO PÉLO DESENVOLVE-SE A REVOLTA DIÁLOGOS DOS DOIS PERSONAGENS PRINCIPAIS DA OBRA O SEU MAR MILITARES E O GOVERNADOR CIVIL, ENTÃO / PORÉM, EM... SÓCIES.

- POR UM LADO, PARA O GOVERNADOR CIVIL, A SUA REVOLTA CONTRA-SE SOMENTE NA PREOCUPAÇÃO DE QUE A SUA GOVERNANÇA É TILHA NÃO VOUHA A SER DESCOBERTA / CONSIDERADA. ISSO, TRATA-SE DE UMA VISÃO EGOCÊNTRICA E CREDIMOS QUE A SUA REVOLTA GERA ENTÃO DE SI MESMO, OU SEJA, É INDIVIDUAL. POR OUTRO LADO, ENCONTAMOS A PRESENÇA DO SEU MAR MILITARES SOBRE / ACERCA DA REVOLTA. ESTA ESTÁ ASSOCIADA A UM DESCONTENTAMENTO, INADAPTAÇÃO E INCONFORMISMO PERANTE AS CONDIÇÕES INTERNAS SOCIAIS IMPOSTAS PELA SOCIEDADE, QUE O AFRANQUEIA E TRAUMATIZA. POR OUTRO LADO, A CRENÇA DAS PESSOAS E OS DESCONTOS E AUSÊNCIA DE SAÚDE NO MUNDO E NA POLÍTICA, SÃO OUTROS FATORES QUE O ENVIAM. PORTANTO, ESTAMOS PERANTE UMA REVOLTA ECONOMICAMENTE CONSCIENTE. TAL ASPECTO PODE SER VERIFICADO DEVIDO AO TÍTULO DO SEU MAR MILITARES SEMPRE EXPRIMIR O SEU REVOLTA, PORQUE SE NAS CONDIÇÕES QUE ISSO O SEJA A UM LADO E NÃO SOMENTE O SEU.

- PORO O QUE TEM AÍ O SEU / O MOMENTO CRÍTICO, CONCLUI-SE QUE EFETIVAMENTE A PEÇA GIRA EM TORNO DO SENTIMENTO DE REVOLTA E DE COMO ESTE SE REFLETE / MANIFESTA NO MUNDO CRIANDO UM ~~DESENVOLVIMENTO~~ ~~EXISTENTE~~ ~~ENTÃO~~ DA VISÃO CRISTALINA MESMO RETRATANDO NA PEÇA PELOS PERSONAGENS.

Figura 24 – texto produzido pelo aluno M durante o primeiro momento de intervenção em Literatura Portuguesa

TÍTULO: MANUEL ALFREDO, UMA VEZ INTERVENÇÃO.

NO SENTIMENTO DO ESTUDO ACERCA DA PEÇA DE MANUEL ALFREDO, POETA E POLÍTICO SOBREVIVENTE DO DITADURA E DA GUERRA CIVIL PORTUGUESA, PODE CHEGAR À COMPREENSÃO DE QUE O SEU ESCRITO REPRESENTA E TRANSMITE O SEU CARÁTER INTERVENÇÃO, TAL COMO A REALIDADE DA SUA ÉPOCA.

MANUEL ALFREDO NÃO É UM POETA DE INTERVENÇÃO SOMENTE, POR TANTO, REFORÇA O SEU SENTIMENTO SOBRE A SUA REALIDADE SOCIAL, MAS SIM, PORQUE DE REVOLTA, CRÍTICA CONSCIENTE E INCONFORME OS INSUCESSOS POLÍTICOS E SOCIAIS QUE O CIRCUNDA.

PARALELAMENTE A ISSO, ALFREDO TRATA-SE, TAMBÉM, DE UM POETA DO GENTE E DE UMA VEZ DE ÉTICA, UMA VEZ QUE A DIMENSÃO DESTA TEMA SOBRE O ÉTICO ABRANGE VÁRIOS POEMAS DA SUA OBRA, INCLUSIVE O POEMA "CONTO DE MANUEL ALFREDO", ONDE HÁ EXPLÍCITO DE QUE É UMA VEZ CRIATIVA E SEU LÍMITE, DE ÉTICO. TAL COMO, A TAMBÉM SAÚDE QUE COMPARTILHA DEUTER DE SI, O ANOSTO, O MÚDO E A SAÚDE QUE SEVE DO POLÍTICA, QUE, TAMBÉM, TEM DE ABANDONAR E, POR ÚLTIMO, OS ANOSTOS QUE TEM POR TANTO QUE PORTUGAL NÃO VOLTAR A SER O QUE ERA. AO MESMO TEMPO QUE DESEJA ISSO, ENQUANTO ISSO COM UMA CERTA DESCRENÇA E DESPERANÇA.

PORTANTO, COMO PODEREMOS MENCIONAR QUE MANUEL É UM POETA PENSADOR E COM UMA VEZ CRÍTICA QUE UTILIZA O POEMA COMO UM ARMA E UMA FERRAMENTA PARA COMBATER E ENFRENTAR A CRÍSE POLÍTICA, CULTURAL E SOCIAL EM PORTUGAL.

DESTA MANEIRA, TEMOS EM LÍNGUA O QUE TEM AÍ O SEU EXPOSITO, PODEREMOS CONCLUIR QUE MANUEL ALFREDO TRATA-SE, DE TANTO, DE UM POETA DE INTERVENÇÃO QUE TEM UMA ÓGICA DE... GRANDE IMPORTÂNCIA SOBRE / PERANTE A POESIA.

Figura 25 – texto produzido pelo aluno M durante o segundo momento de intervenção em Literatura Portuguesa

Tomo este exemplo como confiança de que, quando o trabalho proposto por quem ensina é de facto feito por quem aprende, torna-se mais fácil atingir os objetivos de ensino-aprendizagem estabelecidos.

Considerações Finais

Ao chegar às páginas finais deste relatório, olho para trás e vejo como o ano letivo 2024/2025 foi intenso e marcante em todos os aspetos. Realizar este estágio não foi em nada fácil. As emoções ruíram e o corpo falhou, mas cheguei ao fim. E cheguei ao fim enriquecido. Lembro-me dos meus mais velhos quando eles dizem que, dos tempos difíceis, aquilo que deve ficar connosco são os ganhos que tivemos no caminho e aprendizados conquistados, pois aquilo que aprendemos não é nem dado, nem recebido, mas conquistado. E este ano foi, de facto, um ano de conquistas.

Foi em meio a todos os desafios que nasceu o meu PIA. Ele veio ao mundo através das conclusões do meu ciclo 0 e da necessidade de dar resposta à necessidade de conciliar as um mesmo tema para as turmas com as quais trabalhei. A questão de investigação que deu direção ao meu projeto foi: Em que medida o trabalho com elementos estruturantes do texto contribui para uma melhoria na expressão escrita dos alunos na língua materna e na língua estrangeira? A partir dela, estipulei quatro objetivos principais que me possibilitaram delinear e medir a eficácia do meu plano de ação ao longo da sua implementação, a saber: i) promover uma consciencialização acerca da importância da escrita e acerca do processo subjacente a ela; ii) esclarecer como é que um texto pode ser estruturado de forma organizada e coerente; iii) facultar aos alunos um conjunto de conectores discursivos que os ajudassem a melhorar a qualidade da sua escrita; iv) fornecer um conjunto de estratégias para a melhoria da produção escrita autónoma dos alunos.

Tendo isso em vista, considero que o PIA logrou de pontos positivos e de pontos que poderiam ter sido melhores. Na disciplina de Literatura Portuguesa, por exemplo, embora o resultado observado nos textos não tenha sido aquilo que eu esperava atingir com o meu PIA, reconheço que toda a primeira fase de implementação do projeto teve bons resultados, pois as fichas de trabalho e a tabela de conectores mostraram-se

funcionais para o trabalho com esses alunos. Dessa forma, não considero que a implementação do meu PIA tenha levado a uma melhora da expressão escrita da turma devido ao facto de somente uma aluna ter conseguido completar as atividades escritas que propus. Se observarmos os textos desta única aluna, fica claro que o PIA surtiu um efeito muito positivo, como já explicitado no capítulo 4.1.

Em contrapartida a isso, penso que o PIA funcionou bem na disciplina de Alemão. Os alunos não só aderiram bem à atividade, como também os seus textos mostraram uma evolução clara em termos da quantidade e da variedade de conectores discursivos. Caso eles dispusessem de um maior inventário lexical consolidado, penso que a produção textual teria sido mais fluida e mais rica do que foi. Ainda assim, destaco como muito satisfatório aquilo que resultou da aplicação do meu PIA neste 9º ano.

Considero, assim, toda a experiência que tive neste estágio como positiva. Muito para além de resultados e tabelas, eu aprendi a lidar com alunos e contextos educativos nunca antes imaginados. Para além disso, aprendi a desenvolver estratégias de aprendizagem e também a improvisar quando, durante as aulas, os alunos não respondiam bem ao que tinha planeado. Aprendi a gerir as emoções dos alunos e as minhas enquanto professor. Aprendi também a desenvolver instrumentos de ensino e de avaliação para alunos cegos e com baixa visão; aprendi a incluí-los nas minhas aulas e repensar a minha forma de dizer e ensinar algo em função de um aluno que, diante de mim, não vê. Pessoalmente falando, incluir-me mais na educação inclusiva tocou-me num lugar muito particular. Por ser irmão de um adolescente autista, sempre vi e vivi de perto as dificuldades que os alunos com necessidades educativas especiais enfrentam na escola, quer pela ausência de profissionais especializados para os acompanhar, quer pela falta de tato dos professores e diretores de turma. Trabalhar com esses alunos, que pertenciam ao 10º ano de Português, turma com a qual trabalhei somente no âmbito das regências, foi um dos bens mais preciosos que recebi deste estágio.

Por fim, tive o privilégio de conseguir desenvolver um trabalho sólido sobre um tema que me encanta e perpassa toda a minha vida pessoal: a escrita. Mesmo diante de todas as dificuldades que a pedagogia da escrita nos coloca, proceder à revisão bibliográfica e à reformulação dum modelo teórico-metodológico consistiram em

experiências que me enriqueceram profundamente enquanto investigador, professor e pessoa.

Antes, eu só escrevia por prazer; no entanto, nesse ano de estágio, sinto que consegui tocar, de certo modo, o prazer de escrever. Ainda que o alcance do meu PIA tenha sido curto, devido às próprias condições das escolas, dos calendários e das turmas envolvidas, vi que a minha intervenção tocou verdadeiramente uma pessoa em específico: a única aluna do 11º ano que realizou o que era esperado. Cito esta aluna não por ela ter sido a única a ter realizado por completo os textos que solicitei, mas por eu ter visto como a postura e os olhos dela revelaram o prazer de escrever e a consciência de se estar a escrever melhor. A animação com a qual ela falava dos textos e a sua genuína tentativa de sempre melhorar aqueceu o meu coração e, no fim, após todos os percalços, deu-me uma verdadeira sensação de “dever cumprido”. Muito se fala sobre a educação ser um meio ou uma ferramenta de mudar o mundo. Contudo, esse ano de estágio deu-me experiências suficientes para compreender que tal ideia é falsa. Estabelecer esse objetivo para a educação é, de um lado, utópico e, de outro, a própria determinação da sua falha. Se o mundo em que vivemos sequer é uma medida contável ou manipulável, como é que pretenderíamos mudá-lo? Quando nós, professores, estamos em sala de aula, não estamos a olhar para o mundo. A verdade é que não é o mundo que atingimos com o nosso trabalho, mas algumas pessoas que o compõem. Por mais desafiadora que a educação seja - e ela é! - parece-me justo concordar com Paulo Freire quando ele, de forma clara e enxuta, diz que “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” **(Freire 1979, p.84).**

Foi essa transformação que sinto que posso ter alcançado com esse projeto. Uma transformação numa única aluna. Entretanto, uma transformação visível. E “só por isso”, i.e., só por ter consciência do contributo positivo e transformador do meu trabalho é que sinto que todo o ano de estágio e todo o esforço investido em executar um bom trabalho valeram à pena.

Limitações

Ao longo deste ano letivo, confrontei-me com algumas limitações que condicionaram tanto a minha prática pedagógica, como a formulação e implementação do meu PIA.

Em primeiro lugar, acho válido dizer que a maior limitação de todo o estágio residuiu na própria premissa de formulação e implementação do PIA: encontrar um tema em comum entre as turmas de trabalho para que se desenvolva e aplique uma metodologia que, por sua vez, culmine numa melhoria do tema de investigação inicialmente definido. Em teoria, isso parece razoável e coerente; no entanto, na prática, o que se revela é uma dificuldade triplamente acrescida a um ano de estágio que, por si só, já é difícil por natureza. A limitação de que falo não reside no facto de eu ter de implementar um PIA às turmas de projeto ou ter de se desenvolver uma metodologia específica para tal; a dificuldade mora na necessidade de que o tema trabalhado no PIA seja o mesmo para as duas turmas.

Ora, se já pode ser difícil encontrar um tema em comum e pertinente para ser trabalhado entre duas turmas de Português ou duas turmas de língua estrangeira, dado que as turmas podem diferir muito entre si, é relativamente simples concluir que esta tarefa se torna muito mais complexa quando o professor-investigador precisa de encontrar um tema pertinente à turma de língua materna e à turma de língua estrangeira. No meu caso, houve ainda uma dificuldade acrescida: enquanto a turma de Literatura Portuguesa apresentava muitas dificuldades e lacunas de aprendizados, a turma de alemão cumpria com o que lhes era pedido e tinha um bom comportamento em sala de aula. Essa discrepância entre as turmas tornou a definição do tema e a gestão do PIA muito mais morosa do que poderia ser se houvesse a possibilidade de se desenvolver dois temas distintos para cada turma de projeto.

Para além desse constrangimento inicial, verifiquei algumas dificuldades na implementação do PIA. Como em qualquer prática de ensino escolar, o tempo constituiu-se como “o maior inimigo”. Para além de tabelas de conectores, fichas de trabalho e textos adaptados, esta metodologia requer tempo e paciência para ser

aplicada e reaplicada. Tempo este que, muitas vezes, não está disponível ao longo do ano letivo devido a tantas outras atividades que se intercalam entre si. É preciso de tempo e de constância para que a produção escrita não seja esporádica em sala de aula, mas cíclica e reciclável, na medida em que o feedback sobre os textos chegue aos alunos e, no ato da reescrita, eles possam reelaborar o que escreveram.

Uma outra limitação desta metodologia reside nos conteúdos linguísticos que podem ser trabalhados através dela. Devido ao facto de a quantidade de exercícios de treino ter de ser reduzida, tornar-se-ia muito difícil, ao meu ver, trabalhar orações subordinadas com este modelo, por exemplo. Temas muito vastos e complexos podem gerar mais confusão e dificuldade do que propriamente resoluções no âmbito da escrita. Seria, então, muito mais vantajoso para a turma se somente as orações subordinativas adjetivas restritivas e explicativas, no caso do Português como Língua Materna, fossem selecionadas ao invés de toda a categoria das orações subordinativas. Isto faz, portanto, com que este modelo didático goze de uma melhor aplicabilidade em contextos mais específicos de ensino-aprendizagem, pois ele não tem por objetivo ensinar o aluno a escrever, ainda que possa servir para conscientizá-lo sobre a importância dos vários processos de escrita; ele serve substancialmente para que o professor, tendo já detetado algum problema comum e recorrente entre os seus alunos, possa atuar em cima dele de forma incisiva e resolutiva.

Investigações futuras

Sabendo que esta investigação foi muito limitada em termos de tempo, sendo também um estudo de caso, eu gostaria de desenvolver os seguintes tópicos se pudesse trabalhar com estas turmas por mais um ano letivo. Penso que algumas das seguintes propostas surgem como uma continuação do trabalho que desenvolvi e dos resultados que atingi com o meu PIA. Dessa forma, eu gostaria de:

a) Promover a reescrita como forma de melhorar a expressão escrita dos alunos de Literatura Portuguesa e de Alemão. Para tal, os alunos passariam pelo mesmo processo descrito neste relatório e, ao receberem o texto corrigido por mim, passariam à reescrita do mesmo a partir dos critérios de correção acordados em conjunto. Estes

critérios de correção, por sua vez, serviriam para que os alunos tivessem dimensão do tipo de erro que realizaram sem que a versão correta lhes fosse indicada pelo professor. Para ilustrar esta proposta, imaginemos que o professor assinala os códigos “CV” no texto de um aluno de língua materna ou língua estrangeira. Sabendo que este código já teria sido estabelecido na turma como um indicador de erro de “concordância verbal”, por exemplo, o aluno estaria mais habilitado a olhar para o próprio texto e refletir sobre o erro sem ter a resposta diante de si. Penso que esta estratégia poderia ser um bom complemento e uma boa continuação ao PIA que implementei aos alunos de Literatura Portuguesa e/ou de Alemão.

b) Promover atividades de edição textual com os alunos de Literatura Portuguesa. Essas atividades partiriam do pressuposto de que os alunos teriam de ler um texto já publicado ou escrito pelo professor para que possam i) identificar o género textual do texto; ii) identificar as marcas de oralidade na escrita; iii) apresentar propostas de reescrita de modo a que o texto inicial ganhe um carácter mais formal, de acordo com a norma padrão do português europeu;

c) Promover, tanto nas turmas de alemão, como nas de Literatura Portuguesa, oficinas de escrita que girem em torno de temas da atualidade. Estas oficinas de escrita decorreriam da discussão em conjunto de temas pertinentes tanto à sociedade portuguesa, como à geopolítica mundial e da posterior escrita de textos a esse respeito. Tais atividades fomentariam o senso crítico dos alunos à medida que eles teriam de expressar uma opinião clara e justificada sobre um dado tema relevante para o presente e o futuro desses alunos enquanto cidadãos engajados nas discussões sociopolíticas da sua sociedade;

d) Apresentar aos alunos de Literatura Portuguesa e de Alemão um pequeno texto composto somente por frases justapostas e sem divisão de parágrafos. A tarefa a ser desenvolvida com esses alunos seria, dessa maneira, dividida das seguintes fases: i) seleção, por parte do professor de um texto que seja pertinente à turma em questão; ii) retirada de todos os conectores discursivos presentes no texto inicial de modo a que as frases estejam apenas justapostas entre si; iii) apresentação deste texto editado à turma, seguido de leitura e interpretação do sentido global do texto; ii) compreensão da

relação semântica que se estabelece entre as frases; iii) reescrita dessas frases através do uso dos conectores discursivos que estariam presentes numa versão mais alargada da tabela de conectores deste PIA; iv) análise das unidades de sentido que se estabelecem num dado conjunto de frases e em que ponto é que se poderia separá-las para formar um parágrafo; v) a leitura em voz altas dos novos textos como forma de partilha daquilo que foi escrito pelos alunos; vi) apresentação do texto original aos alunos e verificação de quais diferenças se podem notar entre a versão original e as versões reescritas pelos alunos;

e) Promover três atividades de texto colaborativo a respeito de três temas diferentes. Esta proposta realizar-se-ia da seguinte forma: i) o professor e/ou os alunos sugeriram o tema da composição; ii) o professor dividiria a turma em, no mínimo, três grupos de trabalho (ou num múltiplo de três, a depender do tamanho da turma). Esta divisão serve para atender os três momentos principais do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim, tendo sido feita uma discussão prévia sobre o tema e uma planificação do texto em conjunto com a turma, cada grupo ficaria responsável por escrever uma das três partes do texto, orientando-se pela planificação inicialmente elaborada. Ao fim da atividade, as partes seriam lidas em voz alta de modo a que a totalidade do texto fosse atingida e as eventuais correções pudessem ser feitas. O facto de haver três temas para esta atividade é o fator que possibilita que cada grupo escreva pelo menos uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. A implementação dessa estratégia parece-me positiva para alunos que, tal como os do meu 11º ano de Literatura Portuguesa, apresentam muitas dificuldades ao nível da escrita ou demoram muito tempo para concluir o texto. O fracionamento do trabalho poderia, então, resultar numa melhor compreensão e automatização a respeito das três partes essenciais de um texto e, conseqüentemente, também poderia melhorar, ao fim da sua implementação, uma melhoria na construção global do texto, uma vez que os alunos já teriam percorrido cada uma das suas partes.

Decerto que, findo este estágio e esta fase da minha vida, um novo capítulo profissional tem início e, com ele, novas possibilidades se abrem para que eu possa continuar a investigar a minha própria prática pedagógica. São nessas possibilidades que

moram as chances de implementar as investigações acima listadas nas turmas que acompanharei ao longo da minha caminhada como um professor-investigador.

Referências Bibliográficas

- Abraham, U. (2013). Textkompetenz. Ide (4), p. 12-21. <https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2024/05/2013-4.pdf>
- Alvarenga, D. (1988). Leitura e escrita: dois processos distintos. (2023). *Educação Em Revista*, 4(07). <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/42343>
- Amor, E. (1999). Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia (5.ª ed). Lisboa, Texto Editora.
- Barthes, R. (2004). Texto (teoria do). *Inéditos 1* (pp. 261–289). São Paulo: Martins Fontes.
- Bloom, B. S. (Ed.), & Committee of College and University Examiners. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: cognitive domain*. New York: Longman.
- Carvalho, J. A. B. (2003). Escrita: percursos de investigação. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (IEP). <https://hdl.handle.net/1822/18254>
- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola, uma visão integradora. *Interacções*, 27, 186-206.
- Carvalho, J. A. B., & Barbeiro, L. F. (2013), Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português*. *Revista brasileira de educação*, 18 (54), 609-628, <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4CkMyr3MQysSBwPfvS7NmTL/?format=pdf&lang=pt>
- Coutinho, C. (2011). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas- teoria e prática. Coimbra: Almedina
- Coradinho, C. C. (2020). *A leitura em voz alta: Contributos da leitura em voz alta para a aprendizagem da leitura* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. ISEC Lisboa.
- Dicionário Terminológico para consulta em linha. Disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/>, acessado a 29/08/2025

DGE. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/Perfil_dos_alunos.pdf

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais. Português. Ensino Secundário. 11.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_literatura_portuguesa.pdf

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Aprendizagens essenciais: Alemão – 3.º ciclo / 9.ª série* [PDF].

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/alemao_3c_9a_ff.pdf

Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge. Elena das Chagas, Carmen. (2007).

Cognição e texto: a coesão e a coerência textuais. *Ciências & Cognição*, 12, 214-218.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-582120070003000020&lng=pt&tlng=pt.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Fix, U. (2008). Nichtsprachliches als Textfaktor: Medialität, Materialität, Lokalität. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 36(3), 343–354.

<https://doi.org/10.1515/ZGL.2008.031>

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.

Gregolin, M. do R. V. (2001). Lingüística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola. *ALFA: Revista De Linguística*, 37. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3930>

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in 121 writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kast, B. (1989). Vom Wort zum Satz zum Text. *Fremdsprache Deutsch* (1), 9-16.

Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.

Koch, I. (2012). O texto: Construção de sentidos. *Organon*, 9(23), 21–27.
<https://doi.org/10.22456/2238-8915.29382>

Martins, S., & Jorge, N. (2021). Texto de opinião: reflexões sobre a escrita processual na aula de português. *Palavras* (56-57), 33-55, <https://doi.org/10.61248/palavras.vi56-57.102>

Meyer, Hilbert: Unterrichtseinstieg, Erarbeitung + Ergebnissicherung. In: Ders.: *Unterrichtsmethoden*. 2. Band: Praxisband. 14. Auflage. Berlin 2011. S. 121 – 180
Portmann-Tselikas, P. R. & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch* (39), 5-16.

Neuner, G., & weitere. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt.

Pais, A. P. (2012). Alguns pressupostos para uma didáctica de os Lusíadas no ensino secundário. In Pereira, S. & Ferro, M. *Actas da VI reunião internacional de camonistas*. (pp. 597-601). Imprensa da Universidade de Coimbra

Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
Schmölzer-Eibinger, S., & Thürmann, E. (Eds.). (2015). *Schreiben als Medium des Lernens: Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht*. Waxmann.

Silva, L. N. (2014). *Ensino e aprendizagem da paragrafação: concepções e práticas de professores e conhecimentos de seus alunos* [Tese de doutorado ou Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Institucional da UFPE.
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13000>

- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. de Carvalho (Org.), *Novas metodologias em educação* (pp. 197–226). Porto Editora.
- Solmecke, G. (1992). Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 7, 4- 11.
- Sousa, O. da C. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem – Círculos de leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: Das teorias às práticas* (pp. 45–68). Lidel.
- Struger, J. (2013). Textkompetenz. *Ide* (4), p. 09-11. <https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2024/05/2013-4.pdf>
- Tomé, S. A. A. (2015). Die Rezeption von Fachtexten in der Fremdsprache Deutsch: Textkompetenz angehender DaF-Lehrender – eine empirischqualitative Untersuchung [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://hdl.handle.net/10216/82857>
- Ramos, R. A. P. (2013). Ensinar a Escrever: Ensinar a Pensar a Língua [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3781/1/Ensinar%20a%20escrever.pdf>
- Rifo, M. P. (1998). Conectores discursivos en textos expositivos y argumentativos a nivel de parágrafo. *Onomazein* (3). 27-43
- Travaglia, L. C. (2018). Tipologia textual e ensino de língua. *Domínios De Linguagem*, 12(3), 1336-1400.
- Travaglia, L. C. (2007). A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *ALFA: Revista De Linguística*, 51(1).
- Travaglia, L. C. (2018). Tipologia textual e ensino de língua. *Domínios De Linguagem*, 12(3), 1336-1400. <https://doi.org/10.14393/DL35-v12n3a2018-1>
- Zilbermann, R. (2013). Fundamentos do texto literário (2). IESDE Brasil S.A.

Anexos

Anexo 1: Questionário inicial aplicado à turma de Literatura Portuguesa

30/09/2025, 03:00

Leitura e escrita

Leitura e escrita

O presente questionário destina-se ao estudo dos hábitos de leitura e escrita dos alunos de literatura portuguesa do 11ºE. Este estudo é realizado como parte integrante do projeto de investigação-ação do curso Mestrado em Ensino (MEPIEFA) da FLUP.

Todo o conteúdo deste formulário é de carácter estritamente anónimo e confidencial, destinando-se apenas a propósitos académicos.

Peço que respondas com sinceridade. Não há respostas certas ou erradas para este estudo.

Desde já, obrigado pela tua colaboração! :)
Mario Junior, 2024/2025

** Indica uma pergunta obrigatória*

Caracterização do(a) aluno(a)

1. Idade *

2. Há quanto tempo estás em Portugal? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sempre morei aqui

☐ Há um ano

☐ Há três anos

☐ Há cinco anos

☐ Há mais de cinco anos

☐ Outro: _____

3. Língua(s) materna(s) (Ex. Português brasileiro, português europeu, etc.). *

A tua relação com a disciplina de Literatura Portuguesa

<https://docs.google.com/forms/d/1mNrgCpR0BWsvxdAmYQaqeLYyKliPuf5hjpdDMaVxd4/edit>

1/9

4. Em uma escala gradual de 1 a 5, onde 1 representa "não gosto" e 5 representa "gosto muito", indica o quanto gostas da disciplina de Literatura Portuguesa. *

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

5. **Justifica** a tua resposta anterior. *

Hábitos de leitura

6. Escreve abaixo o nome de **cinco** autores(as) de língua portuguesa. *

7. De uma maneira geral, em que formato costumavas ler textos? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Em livros impressos
- ☐ Em livros digitais pelo computador
- ☐ Em livros digitais pelo telemóvel ou tablet
- ☐ Em livros digitais por aparelhos de leitura (Kindle, Kobo, etc.)
- ☐ Em audio book.
- ☐ Não leio

8. Indica as opções que correspondem àquilo que, de modo geral, **mais lês** no teu dia a dia. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Poesia
- ☐ Textos ficcionais
- ☐ Textos não-ficcionais (biografias, livros de auto-ajuda, etc.)
- ☐ Jornais ou revistas (impressos ou digitais)
- ☐ E-mails
- ☐ Mensagens de texto (SMS, WhatsApp, Telegram, etc.)
- ☐ Tweets
- ☐ Comentários nas redes sociais
- ☐ Outro: _____

9. Em que língua costumás ler (fora da sala de aula)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Apenas leio literatura produzida em língua portuguesa
- ☐ Leio literatura produzida e traduzida em língua portuguesa
- ☐ Leio mais literatura traduzida do que literatura produzida em língua portuguesa
- ☐ Leio mais literatura em língua estrangeira do que em língua portuguesa
- ☐ Apenas leio literatura em língua estrangeira
- ☐ Não tenho o hábito de ler literatura
- ☐ Outro: _____

10. Quais são as tuas **maiores dificuldades** ao ler um texto literário (poético ou em prosa)? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Compreender a linguagem empregada (vocabulário, estrutura frásica, etc).
- ☐ Compreender as ideias centrais do texto
- ☐ Perceber nuances e pormenores presentes no texto
- ☐ Manter o foco no texto durante a leitura
- ☐ Sintetizar o conteúdo apresentado no texto
- ☐ Parafrasear aquilo que entendi do texto
- ☐ Identificar, no texto, traços característicos de um determinado movimento literário
- ☐ Outro: _____

Interpretação dos enunciados

11. Com que frequência tens dúvidas para entender os enunciados e as questões do teu **manual**? Usa a escala abaixo para responderes. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Quase sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

12. Com que frequência tens dúvidas para entender os enunciados e as questões dos teus **testes e exames**? Usa a escala abaixo para responderes. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Muitas vezes
- ☐ Às vezes
- ☐ Poucas vezes
- ☐ Nunca

13. Quais destes enunciados achas mais difícil de compreender? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Estabelece uma relação entre os dois poemas apresentados.
- ☐ Justifica tua opinião com base em excertos do texto.
- ☐ Explica o sentido da fala da personagem no seguinte excerto.
- ☐ Caracteriza o texto quanto aos aspetos formais.
- ☐ Explicita o valor do recurso expressivo no seguinte excerto.
- ☐ Outro: _____

14. Escolhe **o enunciado correto** para esta resposta: *

"Na cena VII do ato III, pode-se perceber o uso da metáfora como recurso expressivo."

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Explicita o recurso expressivo presente na cena VII do ato III.
- ☐ Identifica o valor do recurso expressivo empregado na cena VII do ato III.
- ☐ Transcreve o excerto em que se verifica o uso da metáfora na cena VII do ato III.

15. Escolhe **o enunciado correto** para esta resposta: *

"A personagem pode ser compreendida como modelada devido ao facto de apresentar uma evolução ao longo da peça. Este aspeto é evidenciado pela profundidade com que ela demonstra os seus sentimentos e pelo desenvolvimento do seu posicionamento crítico no decorrer do ato."

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Indica se a personagem é do tipo plana ou modelada.
- ☐ Explicita o grau de complexidade da personagem na peça.
- ☐ Exemplifica, com base em excertos da peça, a afirmação "esta é uma personagem modelada".

16. Escolhe a **melhor resposta** para o enunciado abaixo: *

"Apresenta três características típicas das cantigas de amor".

Marcar apenas uma oval.

- ☐ As cantigas de amor apresentam uma composição estrutural mais complexa e rebuscada em comparação com as cantigas de amigo.
- ☐ Na cantiga de amor, verifica-se a presença de um "eu enunciador" masculino que canta a sua "coita de amor" devido à impossibilidade de estar com sua amada.
- ☐ A "coita de amor" do "eu poético" é fruto da impossibilidade de estar com a sua amada, que pertence a uma classe social superior ou apenas não corresponde ao seu amor.

Expressão escrita

17. Indica as opções que correspondem àquilo que, de modo geral, mais **escreves** no teu dia a dia. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Poesia
- ☐ Textos ficcionais
- ☐ Textos não-ficcionais (entradas de diários, lista de tarefas, lista de compras, etc.)
- ☐ E-mails
- ☐ Mensagens de texto (SMS, WhatsApp, Telegram, etc.)
- ☐ Tweets
- ☐ Comentários nas redes sociais
- ☐ Uso outras formas de comunicar que não a escrita
- ☐ Outro: _____

18. Marca as opções que, para ti, são **mais difíceis** quando precisas de escrever um texto. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ter ideias para escrever
- ☐ Saber como escrever o início de um texto
- ☐ Organizar as minhas ideias para passá-las para o papel de forma estruturada e clara
- ☐ Encontrar as palavras certas para o que quero expressar
- ☐ Saber ligar as frases entre si corretamente
- ☐ Organizar o texto em parágrafos
- ☐ Escrever de acordo com as regras ortográficas
- ☐ Escrever de acordo com as regras gramaticais
- ☐ Fundamentar a minha opinião com base num texto ou excerto escolhido

Autoavaliação

19. Em que pontos gostarias de melhorar o teu desempenho na disciplina de Literatura Portuguesa? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Melhor compreensão dos enunciados
- ☐ Melhor organização das ideias para a escrita
- ☐ Melhor produção escrita de respostas
- ☐ Melhor domínio linguístico para escrever melhor
- ☐ Melhor compreensão dos conteúdos dos textos
- ☐ Melhor interpretação dos conteúdos dos textos
- ☐ Melhor comportamento em sala de aula
- ☐ Estar mais atento em sala de aula
- ☐ Maior estar mais comprometido com a disciplina
- ☐ Melhorar as minhas notas na disciplina
- ☐ Outro: _____

20. Justifica a(s) tua(s) escolha(s) anterior(es). *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anexo 2: Respostas ao questionário inicial aplicado à turma de Literatura Portuguesa

30/09/2025, 03:08

Leitura e escrita

Leitura e escrita

15 respostas

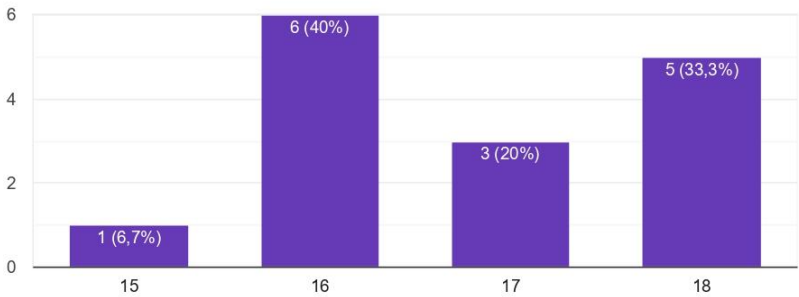
[Publicar análise](#)

Caracterização do(a) aluno(a)

Idade

15 respostas

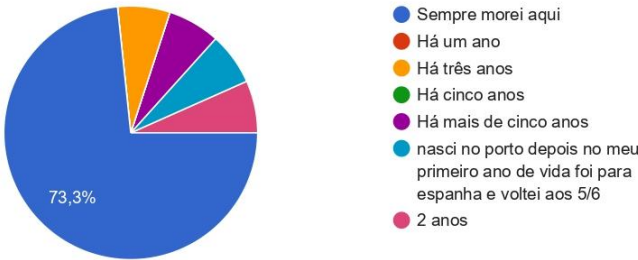
[Copiar](#)



Há quanto tempo estás em Portugal?

15 respostas

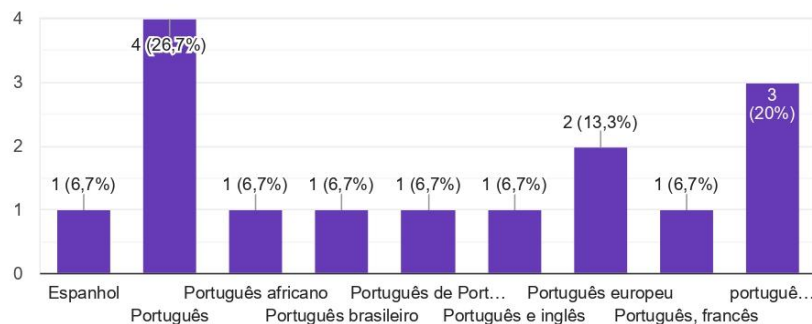
[Copiar](#)



Língua(s) materna(s) (Ex. Português brasileiro, português europeu, etc.).

 Copiar

15 respostas



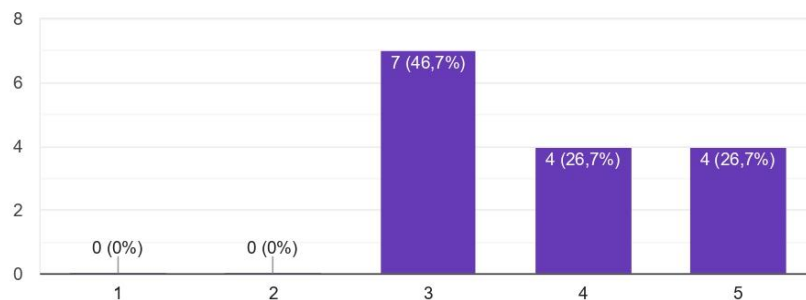
A tua relação com a disciplina de Literatura Portuguesa

Em uma escala gradual de 1 a 5, onde 1 representa "não gosto" e 5 representa "gosto muito", indica o quanto gostas da disciplina de Literatura Portuguesa.

 Copiar

15 respostas

Average rating (3.80)



Escreve abaixo o nome de **cinco** autores(as) de língua portuguesa.

15 respostas

Almeida Garrett, Gil Vicente, Fernando Pessoa

Fernando pessoa, Almeida Garrett, Luís de Camões, Eça de Queirós e Gil Vicente

Almeida Garrett, Camilo Castelo Branco, Fernando Pessoa, Camões, Eça de Queiroz

Luís Vaz de Camões Eça de Queirós Camilo castelo branco Fernando pessoa Almeida Garrett

Almeida Garrett, Luís Vaz de Camões, Fernando Pessoa, Gil Vicente e Padre António Vieira

Almeida Garrett, Luís Vaz de Camões, Eça de Queirós, Júlio Dinis, Gil Vicente

Camilo castelo branco, Sophia de Mello Breyner, José Saramago, Lídia Jorge, Eça de Queirós

Almeida Garrett, Luís de Camões, Eça de Queiroz, Gil vicente, Afonso cruz

Camilo Castelo Branco, Florbela Espanca, Fernando Pessoa, Sophia de Mello Breyner, Almeida Garrett

Gil Vicente

Almeida Garrett

Luís de Camões

Almeida Garrett

Luis Vas de Camões

Gil Vicente

Antero de Quental

Bernardim Ribeiro

José Saramago, Almeida Garrett, Florbela Espanca, Luís de Camões e Sofia de Melo Breyner

Fernando Pessoa, Luís de Camões, Eça de Queirós, Gil Vicente, Camilo Castelo Branco



Justifica a tua resposta anterior.

15 respostas

adoro a professora

Acho a disciplina bastante interessante, complicada e exige bastante do nosso empenho na disciplina tenho um bastante interesse por mais complicado q seja

Eu gosto da disciplina de literatura portuguesa, mas não selecionei as 5 estrelas porque tenho um pouco de dificuldades em entender algumas coisas mas em geral gosto da disciplina.

Nunca gostei muito de literatura mas eu queria aprender a gostar

Eu gosto da disciplina de Literatura Portuguesa, é uma disciplina interessante, mas acho que posso vir a gostar mais quando iniciar a leitura de algumas obras.

De vez enquanto é um bocado secante

É uma disciplina que me agrada bastante no âmbito da poesia em geral, contudo existem conteúdos que não me agradam tanto

Eu gosto de Literatura mais o meu esforço ainda não está muito acima

Gosto de literatura mas não gosto de muitas das obras da disciplina literatura portuguesa.

Gosto mas n é a minha preferida

Gosto desta disciplina porque é uma disciplina que contém muita história de diversos estilos textuais e gosto de aprender sobre autores portugueses

Gosto muito da disciplina entretanto algumas matérias são mais complicadas de compreender muitas vezes por causa da leitura devido ao português antigo.

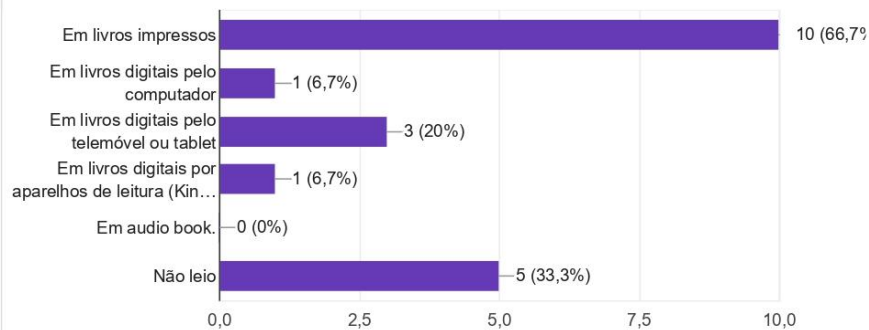
Não sou muito chegada a leitura

Hábitos de leitura

De uma maneira geral, em que formato costumas ler textos?

 Copiar

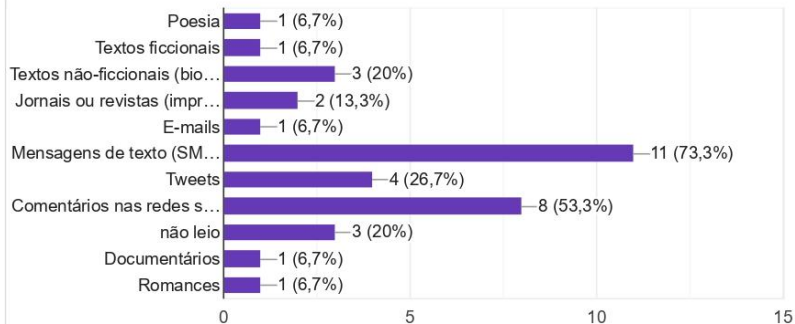
15 respostas



Indica as opções que correspondem àquilo que, de modo geral, **mais** lês no teu dia a dia.

 Copiar

15 respostas



Em que língua costumas ler (fora da sala de aula)?

 Copiar

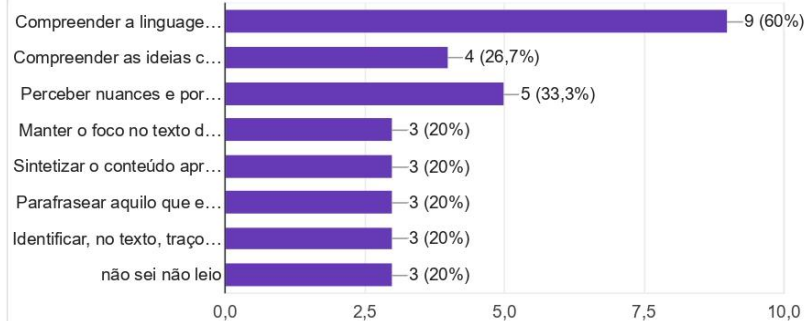
15 respostas



Quais são as tuas **maiores dificuldades** ao ler um texto literário (poético ou em prosa)?

 Copiar

15 respostas

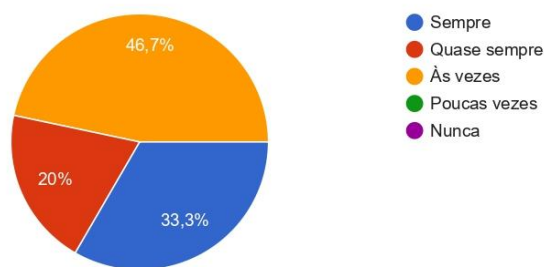


Interpretação dos enunciados

Com que frequência tens dúvidas para entender os enunciados e as questões do teu **manual**? Usa a escala abaixo para responderes.

 Copiar

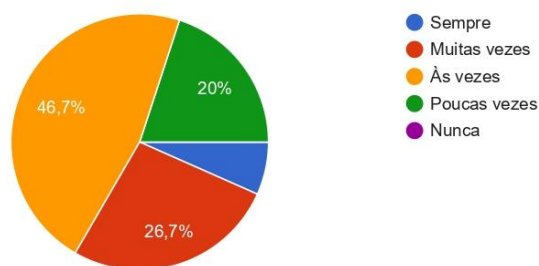
15 respostas



Com que frequência tens dúvidas para entender os enunciados e as questões dos teus **testes e exames**? Usa a escala abaixo para responderes.

 Copiar

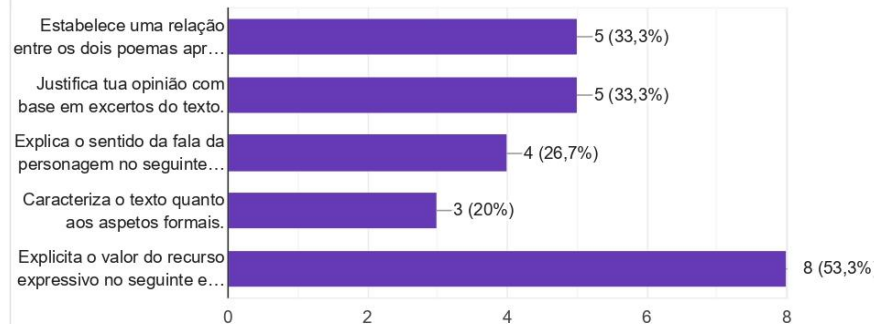
15 respostas



Quais destes enunciados achas mais difícil de compreender?

 Copiar

15 respostas

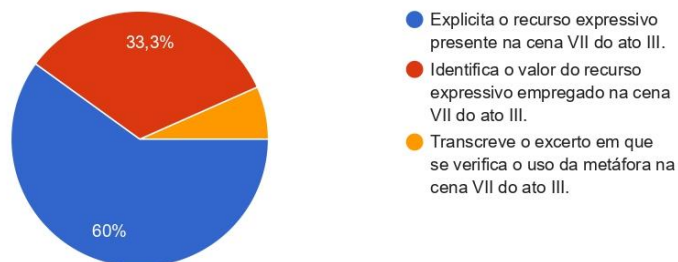


Escolhe o enunciado correto para esta resposta:

 Copiar

"Na cena VII do ato III, pode-se perceber o uso da metáfora como recurso expressivo."

15 respostas

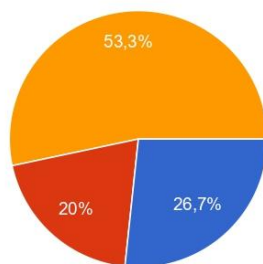


Escolhe o **enunciado correto** para esta resposta:

 Copiar

"A personagem pode ser compreendida como modelada devido ao facto de apresentar uma evolução ao longo da peça. Este aspeto é evidenciado pela profundidade com que ela demonstra os seus sentimentos e pelo desenvolvimento do seu posicionamento crítico no decorrer do ato."

15 respostas



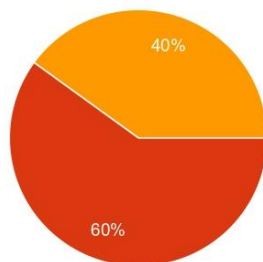
- Indica se a personagem é do tipo plana ou modelada.
- Explicita o grau de complexidade da personagem na peça.
- Exemplifica, com base em excertos da peça, a afirmação "esta é uma personagem modelada".

Escolhe a **melhor resposta** para o enunciado abaixo:

 Copiar

"Apresenta três características típicas das cantigas de amor".

15 respostas



- As cantigas de amor apresentam uma composição estrutural mais complexa e rebuscada em comparação c...
- Na cantiga de amor, verifica-se a presença de um "eu enunciador" masculino que canta a sua "coita de amor" d...
- A "coita de amor" do "eu poético" é fruto da impossibilidade de estar com...

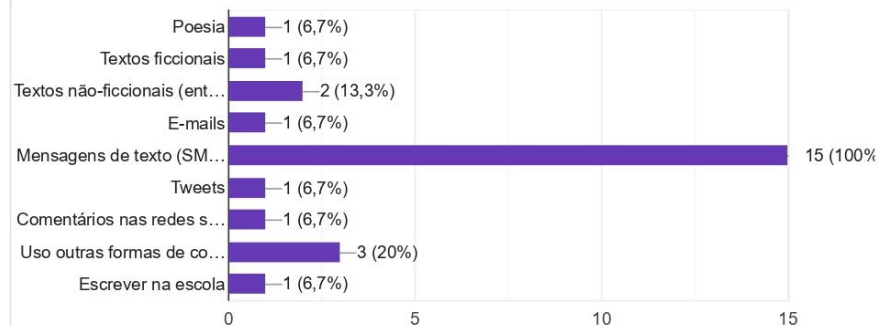
Expressão escrita



Indica as opções que correspondem àquilo que, de modo geral, mais **escreves** no teu dia a dia.

 Copiar

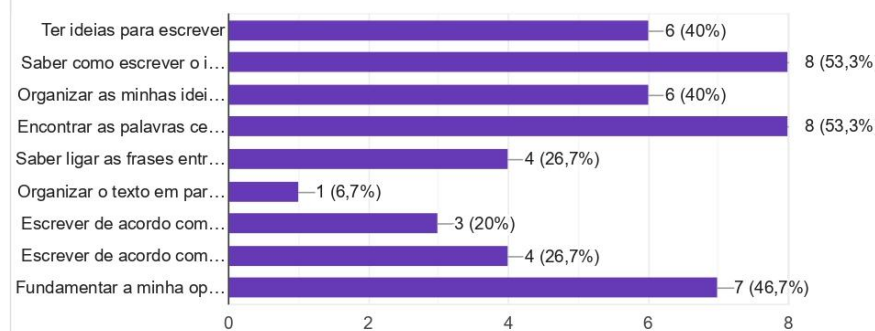
15 respostas



Marca as opções que, para ti, são **mais difíceis** quando precisas de escrever um texto.

 Copiar

15 respostas



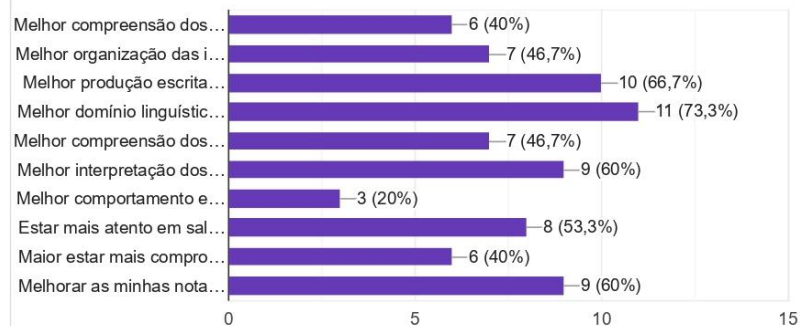
Autoavaliação



Em que pontos gostarias de melhorar o teu desempenho na disciplina de Literatura Portuguesa?

 Copiar

15 respostas



Justifica a(s) tua(s) escolha(s) anterior(es).

15 respostas

porque nunca tenho vontade de estudar nem nada do género, mesmo sabendo que o tenho de o fazer, estar mais atento em sala de aula, esforçar-me mais entre muitas outras coisas

acho que as minhas maiores dificuldades são essas pois sinto-me mais com medo de não conseguir fazer esses pontos

Eu acho q sim eu tenho empenho nas aulas, mas não estou a dar o meu máximo e por isso tenho de trabalhar para alcançar esse objetivo porque sei que tenho essas capacidades.

Eu gostava de melhorar as minhas notas a literatura porque eu preciso de fazer a disciplina

Gostaria de melhorar o meu desempenho na disciplina de Literatura Portuguesa para me poder tornar uma pessoa mais culta e, também, para poder ganhar um hábito de leitura.

Quero tirar melhores notas

Gostaria de aprimorar o meu desempenho nesta disciplina porque considero que seja relevante obter um domínio mais eficiente do conhecimento que nos é induzido nas aulas. Acho que é de extrema importância e que possivelmente nos poderá dar jeito.

Basicamente quero melhorar a minha escrita, à forma como escrevo e aprender mais.

Porque sim

Preciso de melhorar as minhas notas para obter uma média melhor

Quero ter mais atenção para um melhor desempenho nas aulas e melhores notas na disciplina.

Dificulta no meu aprendizado

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários



Anexo 3: Questionário inicial aplicado à turma de Alemão

30/09/2025, 02:51

Leitura e escrita

Leitura e escrita

Este questionário destina-se ao estudo dos hábitos de leitura e escrita dos alunos da turma de alemão 9ºB do Conservatório de Música do Porto. Este estudo é realizado como parte integrante do projeto de investigação-ação do curso Mestrado em Ensino (MEPIEFA) da FLUP.

Todo o conteúdo deste formulário é de carácter estritamente anónimo e confidencial, destinando-se apenas a propósitos académicos.

Peço que respondas com sinceridade. Não há respostas certas ou erradas para este estudo.

Desde já, obrigado pela tua colaboração! :)

Mario Junior, 2024/2025

** Indica uma pergunta obrigatória*

Caracterização do(a) aluno(a)

1. Idade *

2. Há quanto tempo estás em Portugal? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sempre morei aqui

☐ Há um ano

☐ Há três anos

☐ Há cinco anos

☐ Há mais de cinco anos

☐ Outro: _____

3. Língua(s) materna(s) (Ex. Português brasileiro, português europeu, etc.). *

A tua relação com a disciplina de Alemão

https://docs.google.com/forms/d/1fCBbiEJpYbG01cIF7_flpB4Fwp-m55vyWBTJvweUU9c/edit

1/6

4. Em uma escala gradual de 1 a 5, onde 1 representa "não gosto" e 5 representa "gosto muito", indica o quanto gostas da disciplina de Alemão (de uma maneira geral). *

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

5. **Justifica** a tua resposta anterior. *

Hábitos de leitura

6. De uma maneira geral, em que formato costumás ler textos? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Em livros impressos
- ☐ Em livros digitais pelo computador
- ☐ Em livros digitais pelo telemóvel ou tablet
- ☐ Em livros digitais por aparelhos de leitura (Kindle, Kobo, etc.)
- ☐ Em audio book.
- ☐ Não leio

7. Indica as opções que correspondem àquilo que, de modo geral, **mais lês** no teu dia a dia *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ poesia
- ☐ textos ficcionais (romances, contos, etc.)
- ☐ textos não-ficcionais (biografias, livros de auto-ajuda, etc.)
- ☐ jornais ou revistas (impressos ou digitais)
- ☐ e-mails
- ☐ mensagens de texto (SMS, WhatsApp, Telegram, etc.)
- ☐ tweets
- ☐ comentários nas redes sociais
- ☐ Outro: _____

8. Em que língua costumavas ler (fora da sala de aula)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Apenas leio textos originais em língua portuguesa.
- ☐ Leio textos originais e traduzidos em língua portuguesa
- ☐ Leio mais textos traduzida do que textos originais em língua portuguesa
- ☐ Leio mais textos originais em língua estrangeira do que em língua portuguesa
- ☐ Apenas leio literatura e textos em língua estrangeira
- ☐ Não tenho o hábito de ler.
- ☐ Outro: _____

Interpretação de enunciados

9. Com que frequência tens dificuldades de compreensão dos enunciados e das questões do teu **manual e fichas de trabalho**? Usa a escala abaixo para responderes. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
☐ Quase sempre
☐ Às vezes
☐ Poucas vezes
☐ Nunca

10. Com que frequência tens dificuldades de compreensão dos enunciados e das questões do teu **testes**? Usa a escala abaixo para responderes. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
☐ Muitas vezes
☐ Às vezes
☐ Poucas vezes
☐ Nunca

Expressão escrita

11. Indica as opções que correspondem àquilo que, de modo geral, tu mais **escreves** no teu dia a dia. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ poesia
☐ textos ficcionais
☐ textos não ficcionais
☐ listas de supermercado
☐ e-mails
☐ mensagens de texto (SMS, WhatsApp, Telegram, etc.)
☐ tweets
☐ comentários em redes sociais
☐ Outro: _____

12. Marca as opções que, para ti, são **mais difíceis** quando precisas de escrever um texto. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ter ideias para escrever;
- ☐ Saber como começar a escrever;
- ☐ Organizar as minhas ideias para passá-las para o papel de forma estruturada e clara;
- ☐ Encontrar as palavras certas para o que quero expressar;
- ☐ Saber ligar as frases entre si corretamente;
- ☐ Organizar o texto em parágrafos;
- ☐ Escrever de acordo com as regras ortográficas;
- ☐ Escrever de acordo com as regras gramaticais;
- ☐ Reescrever o texto quando percebo que há um erro;
- ☐ Reformular o texto quando quero introduzir novas informações;
- ☐ Fundamentar a minha opinião com base num texto ou excerto escolhido.

Autoavaliação

13. Em que pontos gostarias de melhorar o teu desempenho na disciplina de Alemão? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ compreensão dos enunciados
- ☐ organização das ideias para a escrita
- ☐ produção escrita de respostas e nos testes
- ☐ domínio linguístico (por exemplo, gramática) para escrever melhor
- ☐ Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anexo 4: Respostas ao questionário inicial aplicado à turma de Alemão

30/09/2025, 03:21

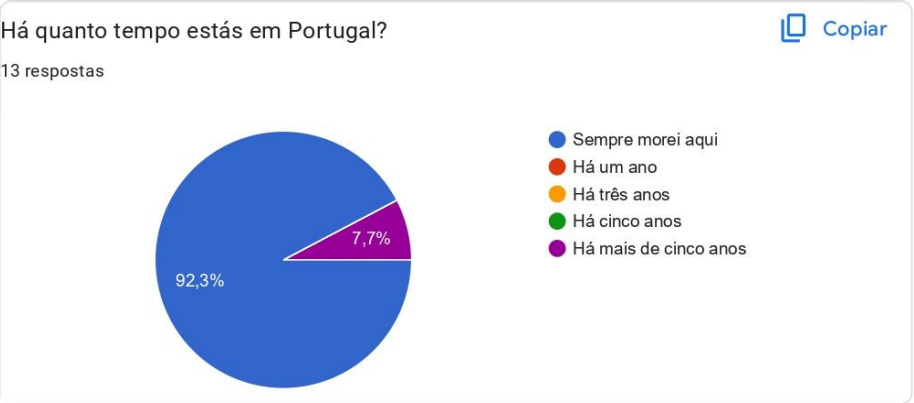
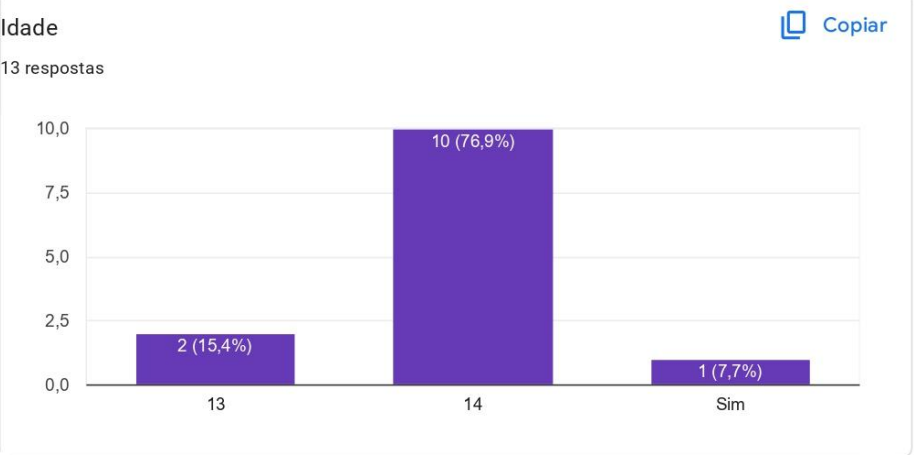
Leitura e escrita

Leitura e escrita

13 respostas

Publicar análise

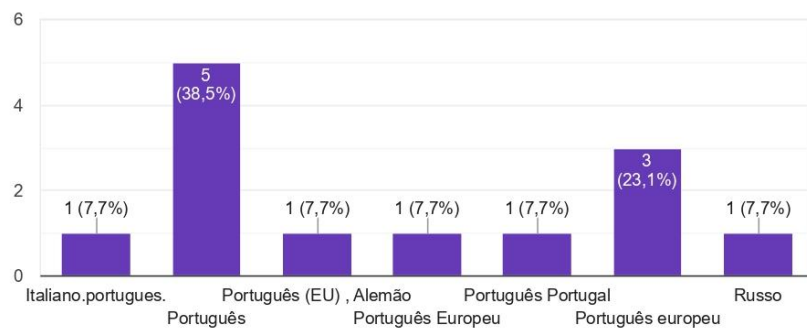
Caracterização do(a) aluno(a)



Língua(s) materna(s) (Ex. Português brasileiro, português europeu, etc.).

 Copiar

13 respostas



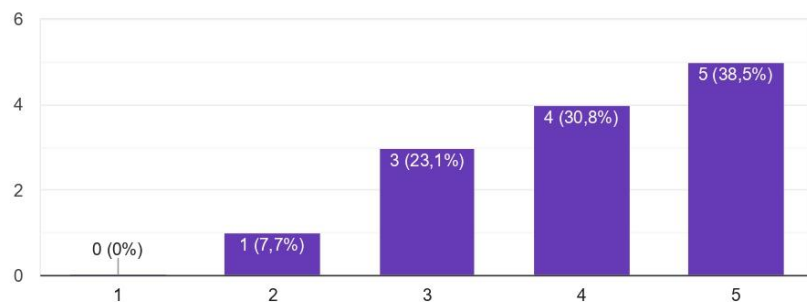
A tua relação com a disciplina de Alemão

Em uma escala gradual de 1 a 5, onde 1 representa "não gosto" e 5 representa "gosto muito", indica o quanto gostas da disciplina de Alemão (de uma maneira geral).

 Copiar

13 respostas

Average rating (4.00)



Justifica a tua resposta anterior.

13 respostas

Não gosto muito porque não tenho muito interesse na língua e a acho bastante complexa

Alemão, apesar de desafiante, é uma língua muito completa e a Alemanha tem uma cultura muito interessante

Eu gosto de alemão porque eu estudei noutra escola.

Acho que a matéria é difícil mas também acho que vai ser útil para o meu futuro já que gostaria de trabalhar fora do país e com o estudo necessário acredito que vou aprender a falar e perceber bem Alemão

A língua Alemã interessa-me muito e gosto de ler biografias alemãs

Alemão é uma língua utilizada em vários países, e, ao ensinar-nos, estão-nos a abrir as portas para uma comunicação mais fácil com pessoas de origem germânica

Gosto muito da língua e da cultura do país.

gosto muito porque é divertido e interessante, mas a professora Lídia é um pouco má comigo

A língua é interessante mas é bastante difícil de aprender e tou sempre a tirar má nota

Sempre gostei muito da disciplina porque acho muito interessante aprender uma nova língua para além do inglês. Para além disso, tem sido uma jornada muito interessante.

Acho a matéria interessante mas não tenho um gosto muito grande por ela, porque tenho a impressão que me poderia safar melhor com outra matéria mas nunca fui bom a línguas.

A matéria torna se mais interessante dependendo do professor/a e da forma como o mesmo a explica para os alunos.

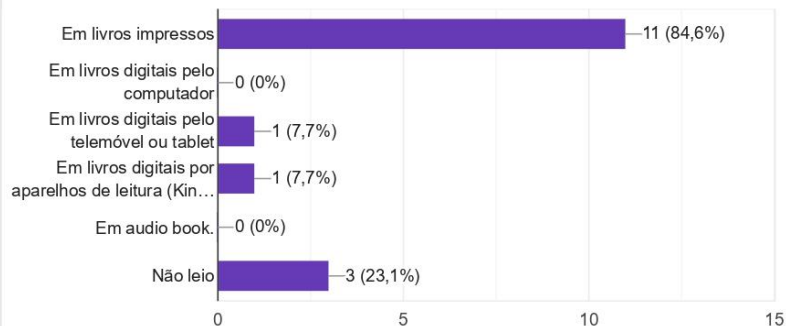
gosto bastante da disciplina de alemão, pois vai ser bastante útil para o meu futuro, visto que se tudo correr bem, vou emigrar para a Alemanha.

Hábitos de leitura

De uma maneira geral, em que formato costumam ler textos?

 Copiar

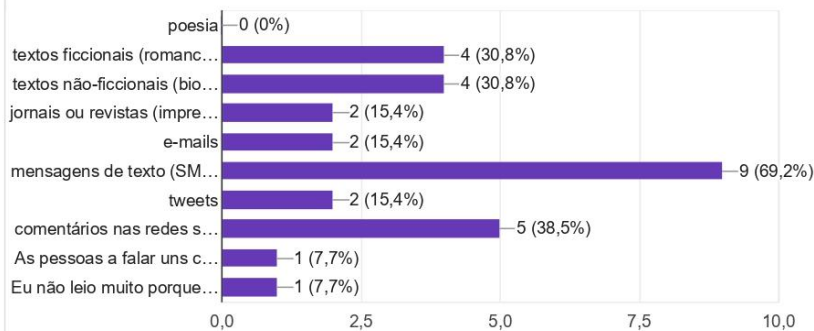
13 respostas



Indica as opções que correspondem àquilo que, de modo geral, **mais** **lês** no teu dia a dia

 Copiar

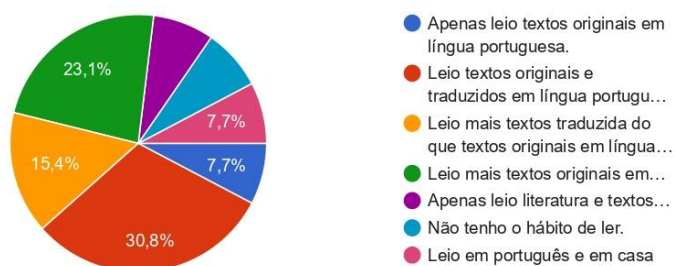
13 respostas



Em que língua costumam ler (fora da sala de aula)?

 Copiar

13 respostas



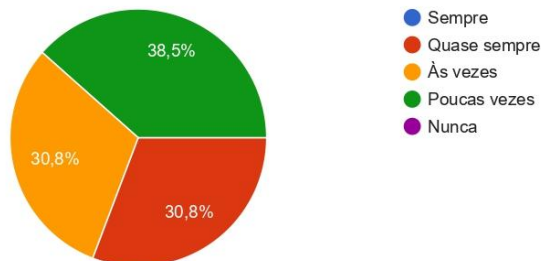
Interpretação de enunciados



Com que frequência tens dificuldades de compreensão dos enunciados e das questões do teu **manual e fichas de trabalho**? Usa a escala abaixo para responderes.

 Copiar

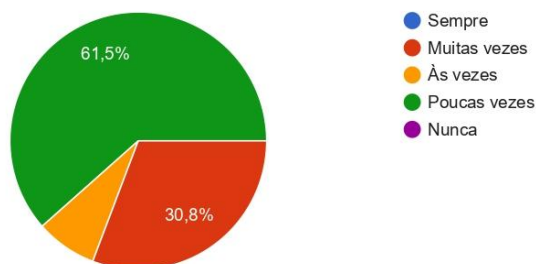
13 respostas



Com que frequência tens dificuldades de compreensão dos enunciados e das questões do teu **testes**? Usa a escala abaixo para responderes.

 Copiar

13 respostas

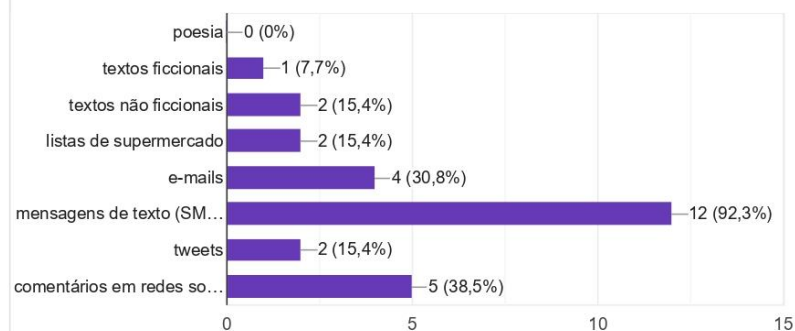


Expressão escrita

Indica as opções que correspondem àquilo que, de modo geral, tu mais **escreves** no teu dia a dia.

 Copiar

13 respostas



Marca as opções que, para ti, são **mais difíceis** quando precisas de escrever um texto.

 Copiar

13 respostas

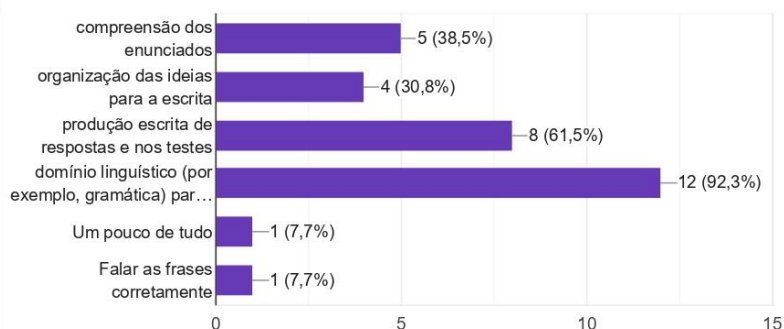


Autoavaliação

Em que pontos gostarias de melhorar o teu desempenho na disciplina de Alemão?

 Copiar

13 respostas



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários



Anexo 5: Tabela de conectores para a turma de Literatura Portuguesa



Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas - Ano Letivo 2024/2025

Literatura Portuguesa, 11ºE

Nome: _____ Nº _____ Data: ____/____/____

Tabela de conectores discursivos

Valor de...	Conectores	Construções que te podem ser úteis
Adição	e, além disso, para além disso, não só..., como também/ mas também.../bem como.../ assim como, nem...nem (negativa)	- Tendo isto em perspectiva, também podemos perceber/verificar que... - Paralelamente a isto, podemos notar que... - Para além disso, ainda podemos acrescentar/ /mencionar/argumentar que...
Contraposição	mas, apesar de, no entanto, porém, contudo, todavia, entretanto contrariamente a.../a isto, em vez de.../disso, em contrapartida (a)... de/por um lado...de/por outro lado,	- Em contraposição a esta ideia, temos que.../ podemos dizer que... - Entretanto, se observarmos isto por um outro ângulo, há que perceber que... - Em contrapartida, podemos destacar/observar que...
Causa	pois, visto que, já que, porque, dado que, uma vez que, por causa de,	- Isto/Esta perspectiva prende-se com o facto de... - Tal aspeto pode ser verificado devido a... - Isso ocorre devido a.../em virtude de...
Consequência	por tudo isto, de modo que, de tal forma que, daí que, tanto...que, é por isso que, pela mesma razão	- Em decorrência de.../disso, temos que... - Tal facto tem impacto direto no/na... - Como consequência disso, podemos observar que...

Conclusão	pois, portanto, assim, logo, enfim, concluindo, em conclusão, dessa maneira, nesse sentido, dessa forma, sendo assim,	- Nesse sentido, tendo em vista o que foi até aqui exposto, podemos concluir/inferir/compreender que... - Dessa maneira, levando em consideração os aspetos mencionados, podemos concluir/perceber... - Dado o que foi até aqui exposto, conclui-se/nota-se que...
------------------	---	--

(in. https://aedah.pt/biblioteca/wp-content/uploads/2021/01/Articuladores_conectores-do-discurso.pdf, adaptado)

Prof. estagiário Mario Junior

Anexo 6: Tabela de conectores para a turma de Alemão



Beispiel	Konnektor	Neuer Konnektor	Funktion	Übersetzung
Ich habe meine Hausaufgabe gemacht und die Vokabeln wiederholt. Ich habe meine Hausaufgabe gemacht. Außerdem habe ich die Vokabeln wiederholt.	und	außerdem	kopulativ	Fiz o meu trabalho de casa e revi o vocabulário. Fiz o meu trabalho de casa. Além disso, revi o vocabulário.
Ich habe die Hausaufgabe gemacht, aber ich habe die Fehler nicht korrigiert. Ich habe die Hausaufgabe gemacht. Jedoch habe ich die Fehler nicht korrigiert.	aber	jedoch	adversativ	Fiz o trabalho de casa, mas não corriji os erros. Fiz o trabalho de casa. Contudo, não corriji os erros.
Mein Lehrer hat mir gesagt, ich soll den Aufsatz vorbereiten oder den Text vorlesen. Mein Lehrer hat mir gesagt, ich soll entweder den Aufsatz vorbereiten oder den Text vorlesen.	oder	entweder... oder	alternativ	O meu professor disse-me que eu devo preparar a composição ou ler o texto em voz alta. O meu professor disse-me que eu ou devo preparar a composição ou ler o texto em voz alta.
Meine Mama hat mir gesagt, ich soll Oma nach der Schule anrufen, denn sie hat heute Geburtstag. Mama hat mir gesagt, ich soll Oma nach der Schule anrufen, weil sie heute Geburtstag hat.	denn	weil	kausal	A minha mãe disse-me que, depois da escola, eu devo ligar à minha avó, pois ela faz anos hoje. A minha mãe disse-me que, depois da escola, eu devo ligar à minha avó, porque ela faz anos hoje.
Mama hat eine Geburtstagsfeier für Oma organisiert. Deshalb freut sich Oma. Mama hat eine Geburtstagsfeier für Oma organisiert. Deswegen freut sich Oma.	deshalb	deswegen	konsekutiv	A minha mãe organizou uma festa de aniversário para a minha avó. Por isso, a minha avó ficou contente. A minha mãe organizou uma festa de aniversário para a minha avó. Por este motivo, a minha avó ficou contente.

Anexo 7: Grelha de avaliação textual

Mario Afonso Moura Junior

Grelha de Observação Direta – Produção Textual

Escala de Avaliação: 1 – Muito insuficiente; 2 – insuficiente; 3 – Satisfatório; 4 – Bom 5 – Muito bom

Parâmetros	1	2	3	4	5
Divisão textual em parágrafos	O texto apresenta-se como um bloco único, sem qualquer divisão, comprometendo a leitura e a compreensão global. OU Texto inteiramente construído por parágrafos de uma frase.	Parágrafos mal delimitados, desproporcionais e/ou desconexos/descontínuos entre si (ex.: introdução ou conclusão ausentes OU a conclusão acoplada aos parágrafos de desenvolvimento OU a introdução acoplada ao parágrafo de desenvolvimento).	Estrutura em parágrafos identificável, mas irregular: algumas ideias encontram-se bem distribuídas, no entanto, verifica-se algumas lacunas ou repetições.	Os parágrafos estão bem delimitados e equilibrados, cada um desenvolvendo uma ideia principal com progressão razoavelmente clara.	Estruturação sólida de parágrafos: proporcionais, bem articulados, com transições suaves e progressão lógica evidente, integrando introdução, desenvolvimento e conclusão de forma precisa.
Adequação ao tema e pertinência do conteúdo apresentado	O texto revela completo afastamento do tema, apresentando ideias desconexas, irrelevantes e/ou excertos inteiramente copiados/plagiados	O tema surge apenas de forma superficial, pelo que a maioria das ideias apresentadas é irrelevante ou deslocada do contexto proposto.	O texto aborda o tema de modo parcial: ainda que inclua elementos pertinentes, evidencia desvios, superficialidade ou redundâncias.	O texto mantém-se predominantemente focado no tema, apresentando um conteúdo consistente, claro e compreensível, com poucas digressões.	O texto explora o tema de forma aprofundada com ideias claras, pertinentes e originais.
Adequação à tipologia textual	O texto não corresponde ao género solicitado, apresentando ausência total de estrutura típica (ex.: narrar quando solicitado dissertar).	Estrutura fragilizada, com mistura de géneros (ex.: uso de diálogo num texto expositivo), sem presença dos elementos essenciais característicos da tipologia textual solicitada.	A tipologia é reconhecível, mas incompleta: alguns elementos obrigatórios surgem mal desenvolvidos ou aplicados de forma irregular.	O texto respeita a maioria das convenções do género solicitado, com apenas pequenas falhas de clareza, organização ou exploração de recursos característicos.	Cumprimento integral das normas tipológicas, com uso articulado, criativo e eficaz dos recursos específicos do género, evidenciando pleno domínio do mesmo.
Coerência textual	Ideias contraditórias, desconexas ou sem nexos lógicos, dificultando a compreensão e revelando ausência de pertinência temática.	Ideias pouco claras, vagas ou repetitivas; surgem contradições que comprometem a progressão e a relevância do conteúdo.	As ideias são compreensíveis, mas superficiais, revelando inconsistências ocasionais ou pertinência parcial em relação ao tema.	As ideias estão logicamente encadeadas, claras e relevantes, apresentando apenas pequenas falhas de desenvolvimento ou repetições pontuais.	O texto revela pensamento maduro, articulado e consistente, apresentando ideias plenamente pertinentes, bem fundamentadas e livres de contradições.

Coesão textual	O texto não emprega conectores ou utiliza-os incorretamente, resultando em frases isoladas e ausência de encadeamento lógico.	Uso muito limitado de conectores, repetindo-se em formas básicas (ex.: "e", "mas"), aplicados de forma pouco funcional.	Emprega conectores de forma moderada (ex.: aditivos, adversativos, causais simples), mas sem variedade suficiente para garantir fluidez plena.	Utiliza conectores variados (aditivos, adversativos, causais, consecutivos, temporais, comparativos, conclusivos) de forma regular e adequada, assegurando boa articulação e fluidez.	O texto apresenta uso abundante, equilibrado e diversificado de conectores (incluindo concessivos, explicativos, condicionais, de ênfase), garantindo articulação sofisticada, natural e precisa em todo o discurso.
-----------------------	---	---	--	---	--

Anexo 8: Primeira ficha de trabalho no ciclo 0 de Alemão



Name: _____ Datum: 11.12.2024

Schulfach: Deutsch A2.1 Referendar: Mario Junior Klasse: 9B

Weihnachten feiern

1. Was isst ihr gerne an Weihnachten?

das Hähnchen - der Truthahn - der Stockfisch

Borscht - „Rabanadas“ - Kutya - „Bolo Rei“

2. Was passt zusammen? Ordne die Texte den Bildern zu.



I



II



III



IV

[] Meine Freundin und ich gehen auf die Weihnachtsmärkte. Da kann man gut essen und durch die Stadt spazieren. **Das bedeutet Freundschaft und Liebe für mich!**

[] Meine Familie und ich schmücken jedes Jahr den Weihnachtsbaum zusammen! Mein Vater ist leider nicht hier, aber wir schicken ihm einen Weihnachtsbrief. **Weihnachten ist für mich Familie und Frieden!**

[] Letzte Woche habe ich Weihnachtsgeschenke eingekauft. Ich lege sie unter den Weihnachtsbaum. Ich freue mich schon auf den 25.! **Das bedeutet Freude für mich.**

[] Dieses Jahr feiere ich Weihnachten in der Kirche. Ich bin froh, denn ich werde im Chor mitsingen! **Weihnachten ist für mich Hoffnung und Tradition!**

3. Ergänze die Lücken mit sinnvollen Elementen.

Ich heiße _____ und bin _____ Jahre alt. Meine Familie und ich leben in der Ukraine, in der Stadt Lwiw. Weihnachten ist für mich _____. Meine Mama kocht _____ für uns, aber mein Lieblingsessen ist _____, das Gericht ist traditionell hier.



Am Abend sitzt die ganze Familie am Tisch zum Essen. Danach gehen wir zum Weihnachtsbaum und tauschen unsere Geschenke aus. Das Weihnachtslied ist auch eine Tradition bei uns. Wir _____, *„Ich wünsche dir ein frohes Weihnachten und ein gutes Neujahr!“*

Aber dieses Jahr ist mein Weihnachten anders. Es hat sich viel geändert. Mein Vater ist nicht hier, er ist in _____. Er fehlt mir sehr, ich vermisse ihn. Deshalb schicke ich ihm _____!

Viele Familien feiern Weihnachten im Ausland. Aber die Lichter, die Sterne, unsere Nachbarn und unsere Familie geben uns _____. Weihnachten bedeutet _____ und _____ für uns.

Ich wünsche _____ für alle. Ich hoffe, die Welt wird wieder hell und fröhlich – wie unser Weihnachtsbaum zu Hause.

4. Was ist anders zwischen deinem Text und dem Originaltext? Was findest du über ihn?

Anexo 9: Segunda ficha de trabalho no ciclo 0 de Alemão



Name: _____ Datum: 13.12.2024

Schulfach: Deutsch A2.1 Referendar: Mario Junior Klasse: 9B

Weihnachten feiern

1. Lies den Text noch einmal.

Ich heiße **Iana** und bin **14** Jahre alt. Meine Familie und ich leben in **der Ukraine**, in der Stadt **Lwiw**. Weihnachten ist für mich **die schönste Zeit im Jahr**. Meine Mama kocht **Borscht** für uns, aber mein Lieblingsessen ist **Kutya**, das Gericht ist traditionell hier.

Am Abend sitzt die ganze Familie am Tisch zum Essen. Danach gehen wir zum **Weihnachtsbaum** und tauschen unsere Geschenke aus. Das Weihnachtslied ist auch eine Tradition bei uns. Wir **singen** „*Ich wünsche dir ein frohes Weihnachten und ein gutes Neujahr!*“

Aber dieses Jahr ist mein Weihnachten anders. Es hat sich viel geändert. Mein Vater ist nicht hier, er ist **im Krieg**. Er fehlt mir sehr, ich vermisse ihn. Deshalb schicke ich ihm einen **Weihnachtsbrief**!

Viele Familien feiern Weihnachten **im Ausland**. Aber die Lichter, die Sterne, unsere Nachbarn und unsere Familie geben uns **Hoffnung** hier. Weihnachten bedeutet **Freundschaft** und **Liebe** für uns.

Ich wünsche **Frieden** für alle. Ich hoffe, die Welt wird wieder hell und fröhlich – wie unser Weihnachtsbaum zu Hause.

1.1. Welche Aussagen sind richtig (R) und welche sind falsch (F)?

Markiere R für richtig und F für falsch!

- a) Iana findet Weihnachten sehr langweilig. **R/F**
- b) Iana feiert Weihnachten alleine. **R/F**
- c) Iana tauscht Geschenke mit ihrer Familie aus. **R/F**
- d) Sie möchte dem Vater einen Brief schicken. **R/F**

2. Iana schreibt einen Weihnachtsbrief an ihrem Vater. Bringe den Brief in die richtige Reihenfolge.

I - Liebe Grüße,
kleine Maus

[VI]

II - Ich wünsche mir, du kommst bald nach Hause. Wir möchten Weihnachten mit dir feiern! Ich liebe dich sehr, Papa!

[]

III - Ich weiß, du bist jetzt weit weg, aber ich vermisse dich so sehr, du fehlst mir jeden Tag.

[]

IV - Mama bereitet alles für das Weihnachtsessen vor. Opa und Oma kommen auch zu uns. Wann kommst du denn zurück?

[]

[]

V - wie geht's dir? Mama und ich haben schon das Haus für Weihnachten geschmückt. Du musst es sehen! Alles ist so schön!

[]

VI - Lieber Vater

3. Schreibe dann jetzt einen Brief an Iana aus der Vaters Perspektive. Beantworte mindestens vier Fragen:

1. Wo befindet sich der Vater jetzt? (Recherchiere das online!)
2. Vermisst er seine Tochter?
3. Feiert er Weihnachten zu Hause oder in der Militärbasis?
4. Was bedeutet Weihnachten für ihn?
5. Was isst er gerne zum Weihnachtsessen?
6. Was möchte er an Weihnachten machen?

Freundschaft - Liebe - Hoffnung - Freude - Frieden - der Stockfisch - „Rabanadas“ - „Bolo rei“ - Hähnchen - Truthahn - Borscht – Kutya - - Weihnachtsbaum schmücken - auf die Weihnachtsmärkte gehen - Geschenke austauschen - in die Kirche gehen - ein Lied singen

Liebe kleine Maus,

ich habe mich so sehr über deinen Brief gefreut! Mir geht es gut! Wie geht's Mama?!

Ich...

Anexo 10: Primeira ficha de trabalho no ciclo 0 de Literatrua Portuguesa



Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Ano Letivo 2024/2025

Literatura Portuguesa, 11ºE

Nome: _____ Nº _____ Data: ____/____/____

1. Lê o seguinte poema, de Antero de Quental, para responderes às questões.

Elogio da morte

Morrer é ser iniciado

Antologia Grega

IV

Longo tempo ignorei (mas que cegueira
Me trazia este espirito enublado!)
Quem fosses tu, que andavas a meu lado,
Noite e dia, impassível companheira...

Muitas vezes, é certo, na canseira,
No tédio extremo d'um viver magoado,
Para ti levantei o olhar turbado,
Invocando-te, amiga derradeira...

Mas não te amava então nem conhecia:
Meu pensamento inerte nada lia
Sobre essa muda fronte, austera e calma.

Luz íntima, afinal, alumiou-me...
Filha do mesmo pai, já sei teu nome,
Morte, irmã coeterna da minha alma!

in Leituras 11, Porto Editora, p.194

1.1. Identifica os seguintes aspetos formais no soneto: estrutura estrófica, esquema rimático e métrico.

1.2. Rodeia os recursos expressivos presentes neste poema.

- Personificação, (v.4)
- Metáfora, (vv.1-2)
- Anáfora, (v.13)
- Apóstrofe, (v.14)
- Ironia, (v. 10)



This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

Anexo 11: Proposta de escrita no ciclo 0 de Literatura Portuguesa



Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Ano Letivo 2024/2025

Literatura Portuguesa, 11ºE

Nome: _____ N° _____ Data: ____/____/____

Proposta de Escrita

À luz do que já estudamos até aqui, escreve uma composição de 70 a 100 palavras em que comentes a frase: “Antero de Quental é um autor da luz e um poeta da sombra, foi uma voz da luta que se tornou uma voz em luto.”

Planifica o teu texto de modo a que,

- na **introdução**, comentes a citação apresentada e uma breve contextualização sobre o autor, levando em conta o seu lado noturno;
- no **desenvolvimento**, explicites como os conceitos de “*configuração do real*” e “*angústia existencial*” se relacionam com a frase em questão. Justifica as ideias apresentadas com referências a elementos dos sonetos que trabalhamos em aula;
- na **conclusão**, não apresentes ideias novas, ao invés disso, sintetizes aquilo que já disseste de modo a concluir o comentário à frase.

[illegible]

This image shows a full page of blank, lined paper. It features approximately 20 evenly spaced horizontal grey lines across its entire width, providing a guide for handwriting or typing. The paper itself is a clean, off-white color.

Anexo 12: Primeira ficha de trabalho no Ciclo 1 de Alemão



Name: _____ Datum: 14.05.2025

Schulfach: Deutsch A2.1 Referendar: Mario Junior Klasse: 9B

Schreiben als Prozess: vom Text zum Wort

Vom Text...

1. Lies den Text und beantworte die Fragen.

Ein Klassenzimmer, 30 Schüler, vorn steht der Lehrer. So sieht Unterricht aus, oder? Nein, es ist nicht immer so, denn manchmal müssen Kinder oder Jugendliche eine Zeit lang im Ausland leben und können nicht zur Schule gehen. Sie spielen zum Beispiel als Schauspieler in einem Film mit oder sie sind Musiker. Und dann geht es auch mal anders: Sie besuchen eine Internetschule und der Unterricht findet zu Hause am Computer statt.

Internetschüler lernen allein, aber sie haben einen Lehrer. Der Lehrer oder die Lehrerin sucht die Aufgaben für den Schüler aus, kontrolliert die Übungen und korrigiert auch die Fehler. An der Internetschule in Bochum zum Beispiel gibt es sechs Lehrer für 35 Schüler. Die Jugendlichen können auch am Abend oder am Wochenende lernen und ihre Aufgaben machen, denn sie haben keinen Stundenplan wie andere Schüler. Aber sie bekommen Noten und zweimal im Jahr ein Zeugnis. Ihre Prüfung machen die Schüler dann an einer normalen Schule.

Ist das denn nur etwas für Stars? Nein! Eine Internetschule können zum Beispiel auch Schüler und Schülerinnen besuchen, die mit ihren Eltern oft verreisen müssen oder lange krank sind. „Ich finde die Internetschule cool“, sagt Elias, 15. Er hatte einen Unfall und muss nun drei Monate im Krankenhaus liegen. Aber er freut sich schon wieder auf seine Klasse. „Ich mag meine Mitschüler und bin gern mit ihnen zusammen. Allein lernen ist echt schwer. Das nervt manchmal.“

1.1. Wie ist die Reihenfolge der Sätze?

- () Die Schüler besuchen dann eine Internetschule und lernen allein zu Hause am Computer.
- () Elias findet die Internetschule gut, aber er lernt lieber zusammen mit anderen.
- () Ein Lehrer schickt ihnen die Aufgaben und korrigiert die Lösungen.
- (1) Manchmal können Schüler keine normale Schule besuchen, denn sie leben zum Beispiel im Ausland.
- () In der Internetschule kann man lernen und üben, wann man will.

1.2. Welche Sätze aus 1.1 können Argumente für oder gegen die Internetschule sein? Schreib die Nummer!

dafür: _____ dagegen: _____

Zum Satz...

2. Lies die Sätze und wähle den richtigen Konnektor aus.

- a) Lisa muss eine Internetschule besuchen, **denn/aber** sie ist oft im Ausland.
- b) Allein lernen macht keinen Spaß, **aber/oder** das ist manchmal besser für die Konzentration.
- c) Lisa hat bis 14 Uhr Online-Unterricht **denn/und** spielt heute um 20 Uhr in der Berliner Oper.
- d) Lisas Eltern sind oft Musiker, **deshalb/denn** sind sie auf berufliche Reise **oder/aber** machen Urlaub im Ausland.

3. Schau dir die Tabelle an. Ersetze jeden Konnektor durch einen anderen mit derselben Bedeutung.

Beispiel: Lisa ist oft unterwegs. Sie geht nicht zur Schule.

*Lisa ist oft unterwegs, **deshalb** geht sie nicht zur Schule.*

- a) Lisa muss eine Internetschule besuchen. Lisa ist oft im Ausland.

-
- b) Allein lernen macht keinen Spaß. Das ist manchmal besser für die Konzentration.

-
- c) Lisa hat bis 14 Uhr Online-Unterricht. Lisa spielt heute um 20 Uhr in der Berliner Oper.

-
- d) Lisas Eltern sind oft Musiker. Sie sind auf beruflicher Reise. Lisa machen Urlaub im Ausland.
-

4. Ergänze den Text mit den richtigen Konnektoren.

Hallo,

mein Name ist Tanja und ich besuche eine Internetschule. Meine Eltern sind Schauspieler, _____ (*konsekutiv*) arbeiten sie oft im Ausland. Und ich fahre immer mit. Natürlich habe ich auch Unterricht. _____ (*adversativ*) habe ich meine Lehrerin noch nie getroffen. Wir sehen uns nur im Internet, _____ in Online-Unterricht _____ (*alternativ*) via Zoom. Ich fühle mich oft allein, _____ (*kausal*) der Unterricht findet allein zu Hause am Computer statt. Meine Freunde finden die Internetschule cool, _____ (*adversativ*) ich finde sie langweilig, _____ (*kausal*) ich lieber mit anderen lerne. _____ (*kopulativ*) haben wir mehr Spaß zusammen im Klassenzimmer.

Viele Grüße

Tanja

Bis zum Wort...

5. Ordne die Argumente den Kategorien zu.

1. zu Hause oder im Ausland lernen – 2. sich oft allein fühlen – 3. nur digitale Interaktion mit den Mitschülern haben – 4. länger zu Hause bleiben – 5. länger am Computer sitzen – 6. sich besser auf den Unterricht konzentrieren

dafür: _____ dagegen: _____

Anexo 13: Primeira proposta de escrita no Ciclo 1 de Alemão



Name: _____ Datum: 14.05.2025

Schulfach: Deutsch A2.1 Referendar: Mario Junior Klasse: 9B

Textproduktion: vom Wort zum Text

Schreib einen Kommentar zum Thema „Internetschule“!

- Verwende einige Argumente für oder gegen die Internetschule.
- Hol dir auch Ideen aus dem Text „Schule mal anders“.
- Schau dir die Tabelle an und verwende Konnektoren.
- Verwende mindestens eine von diesen Strukturen:
 - a) „Ich finde die Internetschule gut/nicht so gut, denn...“
 - b) „Ich bin dafür/dagegen, weil...“
 - c) „Dieses Konzept ist gut/schlecht, denn...“

Beantworte diese Fragen beim Schreiben!

- **Zuerst:** Wer besucht eine Internetschule?
- **Dann:** Bist du dafür oder dagegen? Nenne mindestens zwei Argumente und begründe sie.
- **Zuletzt:** Möchtest du eine Internetschule besuchen? Warum?

Die Internetschule ist eine Online-Schule. _____

Anexo 14: Segunda ficha de trabalho no Ciclo 1 de Alemão



Name: _____ Datum: 04.06.2025

Schulfach: Deutsch A2.1 Referendar: Mario Junior Klasse: 9B

Schreiben als Prozess: vom Text zum Wort

Vom Text...

1. Lies den Text und beantworte die Fragen.

Die Diskussion um ein Handyverbot an Schulen ist immer noch sehr aktuell. Viele Länder in Europa haben schon Handys und Tablets an Schulen verboten. Aber diese Diskussion ist nicht einfach. Es gibt Argumente dafür und dagegen, denn Handys haben negative oder positive Konsequenzen für das Lernen.

Spiele spielen, Musik hören, im Internet surfen und Videos auf Instagram oder TikTok sehen. Das machen viele Schüler im Klassenzimmer. Das führt sehr oft zu Konzentrations- und Lernproblemen.

Deshalb testet das Gymnasium in Alsdorf in einer Pilotphase ein Handyverbot für den ganzen Schultag, inklusive Pausen – „Smart ohne phone“ heißt die Initiative. Eine Schule ohne Handys bietet mehr Raum für soziale Interaktion und Kommunikation zwischen den Schülern. Außerdem haben viele Schüler bessere Noten als früher, so sagen die Schulen.

Auf der anderen Seite sind Handys auch im Unterricht ein Werkzeug im Unterricht. Die Schüler können schnell Informationen finden und Recherche machen. Sie können ihre digitalen Kompetenzen üben und verbessern – das ist auch wichtig!

Die Professorin Katharina Scheiter hat gesagt, wir sollen den Kindern Strategien an die Hand geben, weil sie mit solchen Situationen umgehen müssen. Es geht hier dann um Fragen wie: Welche Rolle spielt das Handy für mich? Muss ich immer genau wissen, was meine Freundinnen und Freunde jetzt machen? Kann ich gar nicht mehr ohne Handy leben?

Quellen: <https://deutsches-schulportal.de/schulkultur/handyverbot-an-schulen-ja-oder-nein-was-sagen-die-studien/> (vom Referendar bearbeitet)

1.1. Markiere R für richtig und F für falsch.

- () Nur wenige Länder in Europa diskutieren das Handyverbot an den Schulen.
- () Handys haben nur negative Konsequenzen für das Lernen.
- () Handys sind auch ein Werkzeug im Unterricht, denn sie helfen den Schülern beim Lernen.
- () Nach dem Handyverbot haben die Schüler weniger Kontakt miteinander.

Zum Satz...

2. Schau dir die Tabelle an. Verbinde den Sätzen mit einem sinnvollen Konnektor.

Beispiel: Der Junge hat die Lehrerin nicht gesehen. Der Junge hat Junge sein Handy angesehen.

Der Junge hat den Lehrer nicht gesehen, weil er sein Handy angesehen hat.

a) Viele Schüler passen nicht auf den Unterricht auf. Viele Schüler lassen das Handy auf dem Tisch.

b) Handys an Schulen können positiv sein. Handys an Schulen können zu Problemen führen.

c) Viele Schüler sind mit dieser Maßnahme einverstanden. Andere finden sie (die Maßnahme) nicht gut.

3. Ergänze den Text mit den richtigen Konnektoren.

Liebe Lisa,

ich hoffe, dir geht es gut! Ich möchte dir etwas erzählen: Seit Montag gibt es bei uns in der Schule ein neues Handyverbot. Wir dürfen unsere Geräte nicht mehr im Unterricht _____ (*kopulativ*) auch nicht in den Pausen benutzen. _____ (*konsekutiv*) sind viele Schüler nicht so glücklich. _____ (*kontrastiv*) andere finden es auch gut, _____ (*kausal*) wir jetzt besser aufpassen können und mehr miteinander reden. Unsere Lehrerin sagt, wir können uns besser auf den Unterricht konzentrieren.

Ich bin gespannt, wie es in den nächsten Wochen läuft. Gibt es bei euch auch ein Handyverbot?

Liebe Grüße

Tanja

Bis zum Wort...

4. Ordne die Argumente den Kategorien zu.

1. immer mit den Freunden sprechen – 2. bessere Noten haben – 3. mehr Interaktion mit den Mitschülern haben – 4. länger online sein – 5. sich besser auf den Unterricht konzentrieren – 6. Handy als Lernmittel benutzen.

dafür: _____ dagegen: _____

Anexo 15: Segunda proposta de escrita no Ciclo 1 de Alemão



Name: _____ Datum: 06.06.2025

Schulfach: Deutsch A2.1 Referendar: Mario Junior Klasse: 9B

Textproduktion: vom Wort zum Text

Schreib einen Kommentar zum Thema „Handyverbot in der Schule“!

- Verwende einige Argumente für oder gegen das Handyverbot an Schulen.
- Hol dir auch Ideen aus dem Text.
- Schau dir die Tabelle an und verwende Konnektoren.
- Verwende mindestens eine von diesen Strukturen:
 - a) „Ich finde das Handyverbot an den Schulen gut/nicht so gut, denn...“
 - b) „Ich bin dafür/dagegen, weil...“
 - c) „Dieses Konzept ist gut/schlecht, denn...“

Beantworte diese Fragen beim Schreiben!

- **Zuerst:** Worum geht es im Text?
- **Dann:** Ist das Handy an deiner Schule verboten oder erlaubt?
- **Zuletzt:** Bist du dafür oder dagegen? Nenne mindestens zwei Argumente und begründe sie.

Im Text geht es um _____

Anexo 16: Primeira ficha de trabalho no Ciclo 1 de Literatura

Portuguesa



Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Ano Letivo 2024/2025

Literatura Portuguesa, 11ºE

Nome: _____ Nº _____ Data: ____/____/____

A escrita como processo: do texto à palavra

Do texto...

O drama *O Doido e a Morte*, de Raul Brandão, constrói uma crítica à sociedade, através da temática da loucura. De um lado, observamos que aqueles que têm sanidade encontram-se alienados, de outro, percebemos que a verdadeira consciência sobre a condição humana reside no olhar do Doido. A peça não só brinca com a percepção que temos de sanidade, como também questiona como a realidade se apresenta enquanto uma força que gera os loucos e a própria loucura. O Sr. Milhões é um claro exemplo disso. Ele, que se via como normal, passou a enlouquecer quando se apercebeu da contradição do mundo, de modo que também se confrontou com a ausência de sentido nele. Seria, portanto, o Sr. Milhões um louco ou um lúcido? Não se alienar dos problemas sociais, tal como o Governador Civil faz, seria uma forma de se tornar consciente ou doido? O balanço dessa questão acaba por ser o mote da peça, assim como a crítica que ela propõe. Antes de tematizar a morte como “o fim” salvador, Raul Brandão oferece-nos um olhar profundo e doloroso sobre o valor da vida enquanto temática existencial.

Outro aspeto que se pode observar é o desenvolvimento do sentimento de revolta nas personagens. De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a revolta é definida como uma “resistência, geralmente violenta, contra a autoridade ou a ordem de coisas estabelecidas”. Por outro lado, no texto publicado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Maria Paula Meneses define o termo como um profundo “inconformismo contra as injustiças, as opressões e discriminações que se sucedem” no mundo. A autora relaciona-o ainda com “a luta permanente pela democratização do mundo, das relações sociais, culturais, económicas e políticas que nos unem e/ou separam.”. Tendo isso em vista, podemos compreender que, quer no mundo literário, quer no mundo real, este sentimento pode-se manifestar através de uma indignação pessoal ou coletiva. Sendo assim, com base na história escrita por Raul Brandão e também na nossa

História, podemos concluir que a revolta é um sentimento essencialmente associado à necessidade de mudança e renovação, seja isso um aspeto positivo ou não.

1. Indica como o sentimento de revolta pode ser visto em *O Doido e a Morte*.

Para a frase...

2. Relê o texto e sublinha os conectores discursivos nele presentes. Identifica, no texto, o valor expressado por cada um deles.

3. Une as seguintes frases com um conector de modo a estabeleceres uma relação de sentido coerente entre elas. Faz as adaptações necessárias nas frases.

a) O Sr. Milhões viu a contradição do mundo. O Sr. Milhões apercebeu-se de que a vida não tinha sentido.

b) Os padrões e normas existentes na sociedade passaram a ser um peso para o Sr. Milhões. Ele não desistiu da vida.

c) O Governador Civil não conseguiria expor a sua glória ao mundo. O Governador Civil sentia-se frustrado.

4. Reformula as frases anteriores. Segue o exemplo a seguir para realizares a tarefa.

Exemplo: Aninhas jurou morrer com o marido. Aninhas fugiu para não morrer queimada.

Tendo em vista que morreria queimada, Aninhas fugiu, apesar de ter jurado morrer com o marido.

a) O Sr. Milhões viu a contradição do mundo. O Sr. Milhões apercebeu-se de que a vida não tinha sentido.

b) Os padrões e normas existentes na sociedade passaram a ser um peso para o Sr. Milhões. Ele não desistiu da vida.

c) O Governador Civil não conseguiria expor a sua glória ao mundo. O Governador Civil sentia-se frustrado.

Até a palavra...

5. A partir da leitura do texto, indica pelo menos cinco palavras ou expressões-chave que sintetizam o tema da peça *O Doido e a Morte*.

Prof. estagiário Mario Junior

Anexo 17: Primeira proposta de escrita no Ciclo 1 de Literatura Portuguesa



Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas - Ano Letivo 2024/2025

Literatura Portuguesa, 11ºE

Nome: _____ Nº _____ Data: ____/____/____

A escrita como processo: da palavra ao texto.

Expõe de que modo o sentimento de revolta se manifesta em *O Doido e a Morte*, de Raul Brandão.

Escreve um texto de 150 a 280 palavras.

Utiliza as **palavras e expressões-chave** para compores o teu texto.

Faz uso da **tabela de conectores** para articular melhor as tuas frases.

Consulta o **texto de Raul Brandão** para poderes fundamentar o teu texto com passagens textuais.

Segue os seguintes passos para poderes realizar a tua composição:

- Na introdução: contextualiza o leitor à obra e ao autor; apresenta o tema da composição e define, utilizando as tuas próprias palavras, o conceito de revolta;
- No desenvolvimento: apresenta e aprofunda a relação do sentimento de revolta entre as personagens e o enredo da peça;
- Na conclusão: retoma o tema da composição e sintetizar as tuas ideias;
- Não te esqueças de atribuir um título ao teu texto.

(in. Exame Nacional de Literatura Portuguesa 2ª Fase, 2024, adaptado)

Rascunho

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no text or other markings on the paper.

Prof. estagiário Mario Junior

Anexo 18: Segunda ficha de trabalho no Ciclo 1 de Literatura

Portuguesa



Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Ano Letivo 2024/2025

Literatura Portuguesa, 11ºE

Nome: _____ Nº _____ Data: ____/____/____

A escrita como processo: do texto à palavra



Do texto...

A poesia de Manuel Alegre

Poeta e político português (nasceu em Águeda, 12.5.1936). Data de 1965 a publicação do seu primeiro volume poético, *Praça da Canção*. Esta coletânea evidencia, desde o próprio título, uma imagem do poeta como cidadão corresponsabilizado nos destinos da comunidade e um entendimento da poesia como canto apelativo, grito de protesto lançado na *ágora* [assembleia, lugar de reunião]. Poeta maior da literatura de intervenção dos anos 60, Manuel Alegre carrega na sua poesia as angústias e os anseios de uma geração profundamente marcada pela ditadura e pela guerra colonial. Por este motivo, os seus versos são a crónica de um tempo histórico comum, bem como a expressão da saudade de um espaço, que é simultaneamente o topos português lembrado pelo “lusíada exilado” e a utopia de um Portugal que há de ser. Além disso, são também o apelo a um percurso coletivo de regresso (que a imagem da raiz metaforiza e que um título como *Chegar Aqui* indicia), de reencontro com a pátria verdadeira, depois da passada aventura histórica de partida. Esse chamamento passa pela convocação dos arquétipos, dos valores míticos e literários que constituem o nosso património cultural: a poesia trovadoresca, Camões, Bernardim Ribeiro, Nobre e alguns contemporâneos como Pessoa, Torga, Sophia e O’Neill constituem as citações preferidas. De tal modo o poeta assimilou uma tradição histórica e estética, que se tornou ele próprio trovador: “Em trovador me tornei. / Se a voz do povo me chama / eu com ela cantarei” (*Praça da Canção*). Como um D. Dinis do nosso tempo, Manuel Alegre dirige poemas de amor à pátria, mulher amada. O mito da portugalidade é, como sublinha João de Melo, “o grande parêntesis reto onde se contêm outras caligrafias ou mitologias de menor amplitude”. Na poesia de Manuel Alegre conjugam-se, assim, as tonalidades épica e lírica: ora se impõe a força da declamação, simbolicamente oposta ao silêncio, ora vem à tona um tom mais intimista, a que não é alheia, no entanto, a preocupação sónica.

ROCHA, Clara. “ALEGRE (Manuel)”, in *Biblos – Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, vol. 1. Lisboa: Verbo, 1995, adaptado.

1. Indica os principais traços de Manuel Alegre enquanto cidadão e poeta.

Para a frase...

--

2. Relê o texto e sublinha os conectores discursivos nele presentes. Identifica, no texto, o valor expressado por cada um deles.

3. Une as seguintes frases com um conector de modo a estabeleceres uma relação de sentido coerente entre elas. Faz as adaptações necessárias nas frases.

a) Manuel Alegre tem uma poesia de carácter popular, intimista e engajada. Manuel Alegre versa sobre a angústia vivida por si e por sua geração durante os tempos da ditadura e da guerra colonial.

--

b) Manuel Alegre passa ao exílio, em 1964. Com a publicação de *Praça da Canção*, em 1965, Manuel Alegre afirma a sua presença e a sua voz no país.

--

c) Manuel Alegre usa a escrita como arma. Manuel Alegre dirige-se ao povo para criticar duramente a política ditatorial portuguesa.

--

4. Reformula as frases anteriores. Segue o exemplo a seguir para realizares a tarefa.

Exemplo: Manuel Alegre escreve sobre o exílio, a opressão e a ditadura. Manuel Alegre não deixa de mostrar, nos seus versos, uma vívida esperança por tempos melhores.

Manuel Alegre escreve sobre o exílio, a opressão e a ditadura. Em contrapartida, podemos observar que há como perceber que os seus versos não deixam de mostrar uma vívida esperança por tempos melhores.

a) Manuel Alegre tem uma poesia de carácter popular, intimista e engajada. Manuel Alegre versa sobre a angústia vivida por si e por sua geração durante os tempos da ditadura e da guerra colonial.

b) Manuel Alegre passa ao exílio, em 1964. Com a publicação de *Praça da Canção*, em 1965, Manuel Alegre afirma a sua presença e a sua voz no país.

c) Manuel Alegre usa a escrita como arma. Manuel Alegre dirige-se ao povo para criticar duramente a política ditatorial portuguesa.

Até a palavra...

5. A partir da leitura do texto, indica pelo menos cinco palavras ou expressões-chave que sintetizem os temas essenciais da poesia de Manuel Alegre enquanto um poeta de intervenção.

Prof. Estagiário Mario Junior

Anexo 19: Segunda proposta de escrita no Ciclo 1 de Literatura Portuguesa



Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas - Ano Letivo 2024/2025

Literatura Portuguesa, 11ºE

Nome: _____ Nº _____ Data: ____/____/____

A escrita como processo: da palavra ao texto

Expõe de que modo Manuel Alegre pode ser encarado como um *poeta de intervenção*.

Escreve um texto de 150 a 280 palavras.

Utiliza as **palavras e expressões-chave** para compores o teu texto.

Faz uso da **tabela de conectores** para articular melhor as tuas frases.

Consulta **os poemas analisados em aula** para poderes fundamentar a tua composição com passagens textuais.

Segue os seguintes passos para poderes realizar a tua composição:

- Na introdução: contextualiza o leitor à obra e ao autor; apresenta o tema da tua composição e define, com tuas palavras, o conceito de “poeta de intervenção”.
- No desenvolvimento: apresenta o porquê de Manuel Alegre ser reconhecido como um poeta de intervenção. Para isso, recobra os poemas analisados em sala para fundamentar a tua argumentação.
- Na conclusão: retoma o tema da composição apresentado na introdução e sintetiza as tuas ideias desenvolvidas sobre ele.
- Não te esqueças de atribuir um título ao teu texto.

Rascunho

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Prof. estagiário Mario Junior

Anexo 20: Questionário final aplicado à turma de Alemã

30/09/2025, 05:01

Leitura e escrita

Leitura e escrita

Este questionário destina-se ao levantamento do impacto do projeto de investigação-ação no âmbito da compreensão e produção textual para a turma de Alemão do 9ºB do Conservatório de Música do Porto. Este estudo é realizado como parte integrante do projeto de investigação-ação do curso Mestrado em Ensino (MEPIEFA) da FLUP.

Todo o conteúdo deste formulário é de **carácter estritamente anónimo e confidencial**, destinando-se apenas a propósitos académicos.

Peço que respondas com sinceridade. Não há respostas certas ou erradas para este estudo.

Desde já, obrigado pela tua colaboração! :)
Mario Junior, 2024/2025

* Indica uma pergunta obrigatória

Do texto à palavra: impacto das aulas dedicadas ao estudo da compreensão textual

Como sabem, dedicamos duas aulas ao trabalho de compreensão textual. Nelas, começamos por compreender o texto no seu sentido global e passamos para o plano da frase através do estudo dos conectores. Por fim, chegámos ao nível do léxico, no qual as palavras-chave foram destacadas, nomeadamente sobre o texto *Schule mal anders* e *Handyverboy an Schulen*.

Tendo isso em vista, responde às seguintes questões de modo a expressares a tua opinião sobre esta abordagem em sala de aula. **Não há respostas certas ou erradas, há somente a tua impressão sobre o trabalho realizado.**

Do texto...

1. A análise destes textos em aula ajudou-te a... *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Compreender melhor as ideias centrais do texto
- ☐ Organizar melhor as minhas ideias para a escrita
- ☐ Selecionar quais ideias são mais ou menos pertinentes para a escrita do texto
- ☐ Suscitar as minhas próprias ideias e interpretações do texto
- ☐ Compreender melhor a própria estruturação interna do texto
- ☐ Sentir mais segurança para escrever o meu texto
- ☐ Nenhuma das alíneas acima
- ☐ Outro: _____

Para a frase...

2. Consideras que a tabela de conectores foi uma ferramenta útil para poderes compreender melhor quando e como utilizar os conectores apresentados? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ muito útil
- ☐ útil
- ☐ relativamente útil
- ☐ pouco útil
- ☐ em nada útil
- ☐ Outro: _____

3. A tabela de conectores que te foi fornecida ajudou-te a... *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sistematizar a função de cada grupo de conectores
- ☐ Substituir os conectores que já conheço por outros de mesmo sentido
- ☐ Perceber como posso escrever de forma mais elaborada e estruturada
- ☐ Perceber melhor como transmitir as ideias que desejo através dos conectores corretos
- ☐ Outro: _____

4. Consideras que os exercícios de substituição e transformação frásicas, presentes nas fichas de trabalho, foram úteis para compreenderes melhor quando e como usar os conectores apresentados? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ muito úteis
- ☐ úteis
- ☐ relativamente úteis
- ☐ pouco úteis
- ☐ em nada úteis
- ☐ Outro: _____

Até a palavra

5. Consideras que o estabelecimento de palavras-chave foi uma estratégia importante para que te concentrasses nos tópicos principais presentes nos textos trabalhados? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ Outro: _____

6. **Apreciação geral:** tens algum comentário ou alguma sugestão sobre esta parte do trabalho?

Da palavra ao texto: impacto das aulas dedicadas à produção textual

Tivemos duas aulas destinadas à produção textual. Nelas, tu partiste das palavras-chave para, através dos conectores apresentados na tabela, compores um texto completo.

Tendo isso em vista, responde às seguintes questões de modo a expressares a tua opinião sobre esta abordagem em sala de aula. **Não há respostas certas ou erradas, há somente a tua impressão sobre o trabalho realizado.**

7. Durante a escrita, qual foi o grau de dificuldade para incorporar as palavras-chave ao teu texto? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ muito difícil
- ☐ difícil
- ☐ mais ou menos
- ☐ fácil
- ☐ muito fácil
- ☐ Outro: _____

8. O quão útil a tabela de conectores foi para ti durante a escrita do teu texto? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A tabela foi muito útil
- ☐ A tabela foi útil
- ☐ A tabela foi relativamente útil
- ☐ A tabela foi pouco útil
- ☐ Não utilizei a tabela de conectores para escrever o meu texto
- ☐ Outro: _____

9. A tabela de conectores ajudou-te a... *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Evitar a repetição dos mesmos conectores
- ☐ Ter maior segurança para escrever o meu texto de forma mais variada e estruturada
- ☐ Transmitir as ideias que desejo através dos conectores corretos
- ☐ Utilizar formulações mais complexas para refinar a minha escrita
- ☐ Escrever com maior fluidez, sem hesitar tanto para começar as frases
- ☐ A tabela não me ajudou muito
- ☐ Outro: _____

10. Utilizarias esta tabela como ferramenta de consulta para a escrita dos teus textos futuros? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não tenho mais a tabela comigo
- ☐ Outro: _____

11. Levando em consideração a abordagem de partir do texto para chegar a palavra e de partir da palavra para construir um texto, responde a seguinte questão. *

Durante o processo de escrita do teu texto, em quais pontos é que sentiste uma melhoria ou uma maior facilidade?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ter ideias para escrever
- ☐ Saber como escrever o início do texto
- ☐ Organizar as minhas ideias para passá-las para o papel de forma estruturada e clara
- ☐ Encontrar as palavras certas para o que quero expressar
- ☐ Saber ligar as frases entre si através dos conectores adequados
- ☐ Incorporar o conteúdo presente na tabela de conectores ao meu texto
- ☐ Organizar o texto em parágrafos
- ☐ Saber o que escrever na introdução, no desenvolvimento e na conclusão
- ☐ Escrever de acordo com as regras ortográficas
- ☐ Escrever de acordo com as regras gramaticais
- ☐ Fundamentar a minha opinião com base num texto ou excerto escolhido
- ☐ Escrever o texto dentro do tempo estipulado para a sua realização
- ☐ Outro: _____

12. Participarias novamente numa atividade como esta? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Não
- ☐ Outro: _____

Partilha de ideias

13. Partilha aqui a tua opinião sobre este método de trabalho. Achas que ele foi produtivo? O que é que correu bem e o que é que poderia ter corrido melhor?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anexo 21: Respostas ao questionário final aplicado à turma de Alemão

30/09/2025, 05:02

Leitura e escrita

Leitura e escrita

10 respostas

[Publicar análise](#)

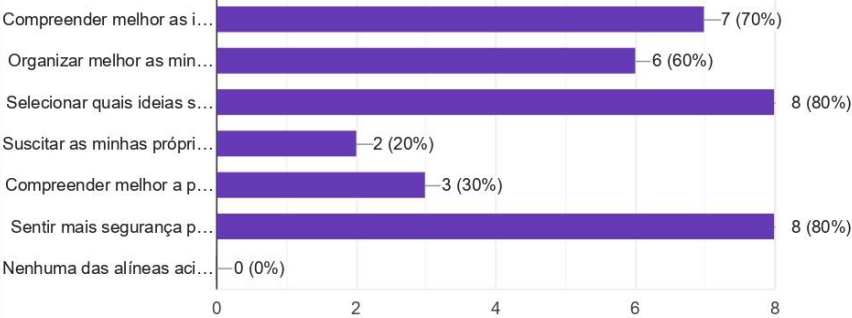
Do texto à palavra: impacto das aulas dedicadas ao estudo da compreensão textual

Do texto...

A análise destes textos em aula ajudou-te a...

[Copiar](#)

10 respostas

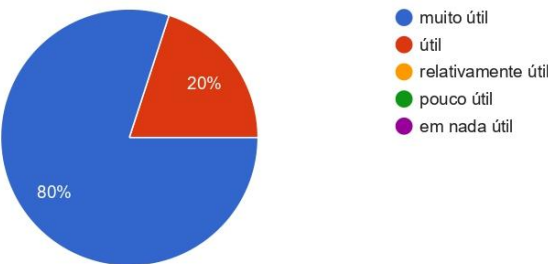


Para a frase...

Consideras que a tabela de conectores foi uma ferramenta útil para poderes compreender melhor quando e como utilizar os conectores apresentados?

[Copiar](#)

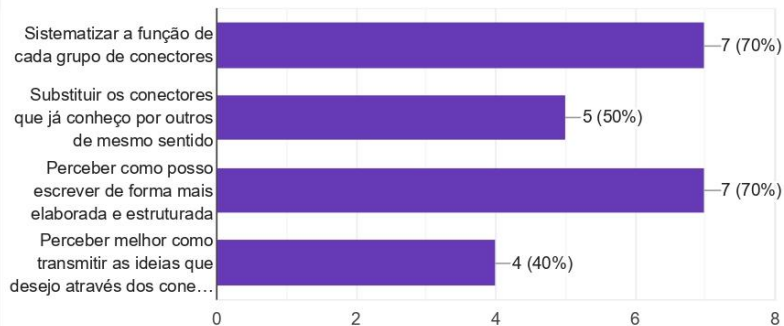
10 respostas



A tabela de conectores que te foi fornecida ajudou-te a...

 Copiar

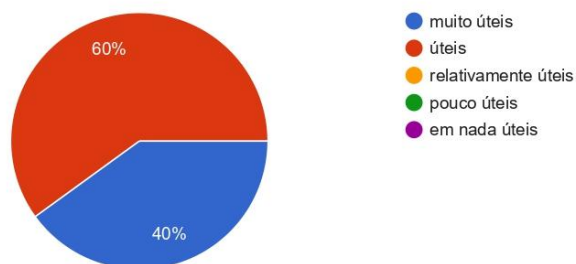
10 respostas



Consideras que os exercícios de substituição e transformação frásicas, presentes nas fichas de trabalho, foram úteis para compreenderes melhor quando e como usar os conectores apresentados?

 Copiar

10 respostas



Até a palavra

Consideras que o estabelecimento de palavras-chave foi uma estratégia importante para que te concentrasses nos tópicos principais presentes nos textos trabalhados?

 Copiar

10 respostas



Apreciação geral: tens algum comentário ou alguma sugestão sobre esta parte do trabalho?

6 respostas

Muito útil

A meu ver, estes trabalhos são muito úteis para a compreensão oral e escrita

Acho que foi uma boa forma de aprender a matéria

Não, sinto que foi tudo explicado nas perguntas anteriores

Não mas gostei das aulas

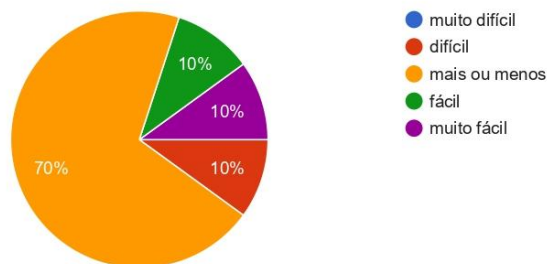
Por mim correu tudo bem!

Da palavra ao texto: impacto das aulas dedicadas à produção textual

Durante a escrita, qual foi o grau de dificuldade para incorporar as palavras-chave ao teu texto?

 Copiar

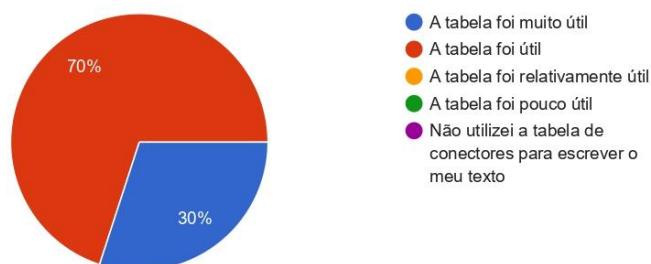
10 respostas



O quão útil a tabela de conectores foi para ti durante a escrita do teu texto?

 Copiar

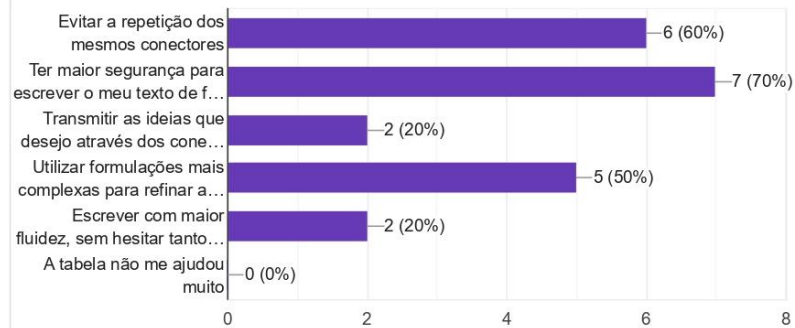
10 respostas



A tabela de conectores ajudou-te a...

 Copiar

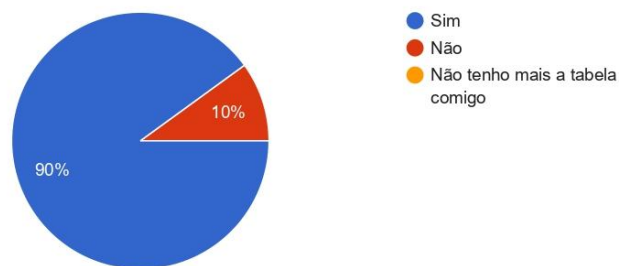
10 respostas



Utilizarias esta tabela como ferramenta de consulta para a escrita dos teus textos futuros?

 Copiar

10 respostas

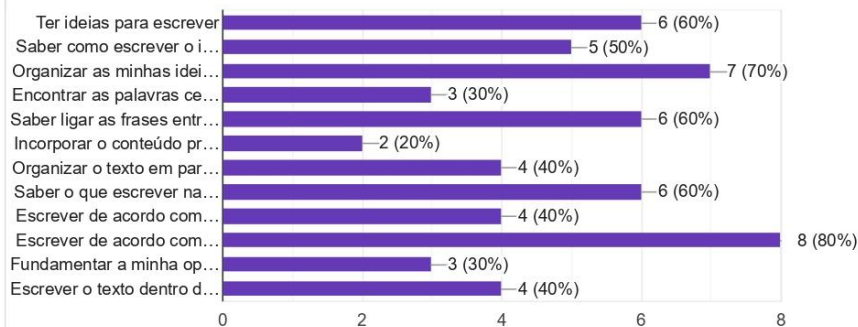


Levando em consideração a abordagem de partir do texto para chegar a palavra e de partir da palavra para construir um texto, responde a seguinte questão.

 Copiar

Durante o processo de escrita do teu texto, em quais pontos é que sentiste uma melhoria ou uma maior facilidade?

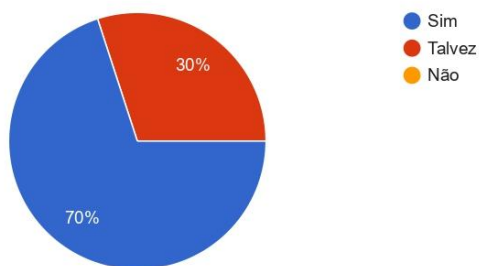
10 respostas



Pariciparias novamente duma atividade como esta?

 Copiar

10 respostas



Partilha de ideias

Partilha aqui a tua opinião sobre este método de trabalho. Achas que ele foi produtivo? O que é que correu bem e o que é que poderia ter corrido melhor?

2 respostas

Foi importante para ter mais confiança a escrever.

Acho que foi produtivo e que aprendemos!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#)
[Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Anexo 22: Questionário final aplicado à turma de Literatura Portuguesa

30/09/2025, 04:54

Leitura e escrita

Leitura e escrita

Este questionário destina-se ao levantamento do impacto do projeto de investigação-ação no âmbito da compreensão e produção textual para a turma de Literatura Portuguesa do 11ºE da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas. Este estudo é realizado como parte integrante do projeto de investigação-ação do curso Mestrado em Ensino (MEPIEFA) da FLUP.

Todo o conteúdo deste formulário é de **carácter estritamente anónimo e confidencial**, destinando-se apenas a propósitos académicos.

Peço que respondas com sinceridade. Não há respostas certas ou erradas para este estudo.

Desde já, obrigado pela tua colaboração! :)
Mario Junior, 2024/2025

** Indica uma pergunta obrigatória*

Hábitos de leitura

1. Indica as opções que correspondem àquilo que, de modo geral, **mais lês** no teu dia a dia. *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Poesia
- ☐ Textos ficcionais
- ☐ Textos não-ficcionais (biografias, livros de auto-ajuda, etc.)
- ☐ Jornais ou revistas (impressos ou digitais)
- ☐ E-mails
- ☐ Mensagens de texto (SMS, WhatsApp, Telegram, etc.)
- ☐ Tweets
- ☐ Comentários nas redes sociais
- ☐ Outros...

Hábitos de escrita

https://docs.google.com/forms/d/14mTf_QWGGhKYaFIEyRn-jqf-BLA_VBRAhQ09SfbI8jk/edit

1/9

2. Indica as opções que correspondem àquilo que, de modo geral, mais **escreves** no teu dia a dia.

*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Poesia
- ☐ Textos ficcionais
- ☐ Textos não-ficcionais (entradas de diários, lista de tarefas, lista de compras, etc.)
- ☐ E-mails
- ☐ Mensagens de texto (SMS, WhatsApp, Telegram, etc.)
- ☐ Tweets
- ☐ Comentários nas redes sociais
- ☐ Uso outras formas de comunicar que não a escrita
- ☐ Outros...

Do texto à palavra: impacto das aulas dedicadas ao estudo da compreensão textual

Como sabem, dedicamos duas aulas ao trabalho de compreensão textual. Nelas, começamos por compreender o texto no seu sentido global e passamos para o plano da frase através do estudo dos conectores. Por fim, chegámos ao nível do léxico, no qual as palavras-chave foram destacadas, nomeadamente sobre o *Doido e a Morte*, de Raul Brandão, e a poesia de Manuel Alegre.

Tendo isso em vista, responde às seguintes questões de modo a expressares a tua opinião sobre esta abordagem em sala de aula. **Não há respostas certas ou erradas; há somente a tua impressão sobre o trabalho realizado.**

Do texto...

3. A análise destes textos em aula ajudou-te a... *

(Podes escolher mais do que uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Compreender melhor as ideias centrais do texto
- ☐ Apreciar a riqueza dos textos literários apresentados
- ☐ Organizar melhor as minhas ideias para a escrita
- ☐ Selecionar quais ideias são mais ou menos pertinentes para a escrita do texto
- ☐ Suscitar as minhas próprias ideias e interpretações do texto
- ☐ Compreender melhor a própria estruturação interna do texto
- ☐ Sentir mais segurança para escrever o meu texto
- ☐ Nenhuma das alíneas acima
- ☐ Outro: _____

Para a frase...

4. Consideras que a tabela de conectores foi uma ferramenta útil para poderes compreender melhor quando e como utilizar os conectores apresentados? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ muito útil
- ☐ útil
- ☐ relativamente útil
- ☐ pouco útil
- ☐ em nada útil
- ☐ Outro: _____

5. A tabela de conectores que te foi fornecida ajudou-te a... *

(Podes escolher mais do que uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sistematizar a função de cada grupo de conectores
- ☐ Substituir os conectores que já conheço por outros de mesmo sentido
- ☐ Perceber como posso escrever de forma mais elaborada e estruturada
- ☐ Perceber melhor como transmitir as ideias que desejo através dos conectores corretos
- ☐ Outro: _____

6. Consideras que os exercícios de substituição e transformação frásicas, presentes nas fichas de trabalho, foram úteis para compreenderes melhor quando e como usar os conectores apresentados? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ muito úteis
- ☐ úteis
- ☐ relativamente úteis
- ☐ pouco úteis
- ☐ em nada úteis
- ☐ Outro: _____

Até a palavra

7. Consideras que o estabelecimento de palavras-chave foi uma estratégia importante para que te concentrasses nos tópicos principais presentes nos textos trabalhados? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ Outro: _____

8. **Apreciação geral:** tens algum comentário ou alguma sugestão sobre esta parte do trabalho?

Da palavra ao texto: impacto das aulas dedicadas à produção textual

Tivemos duas aulas destinadas à produção textual. Nelas, tu partiste das palavras-chave para, através dos conectores apresentados na tabela, compores um texto completo.

Tendo isso em vista, responde às seguintes questões de modo a expressares a tua opinião sobre esta abordagem em sala de aula. **Não há respostas certas ou erradas; há somente a tua impressão sobre o trabalho realizado.**

9. Durante a escrita, qual foi o grau de dificuldade para incorporares as palavras-chave no teu texto? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ muito difícil
- ☐ difícil
- ☐ alguma dificuldade
- ☐ fácil
- ☐ muito fácil
- ☐ Outro: _____

10. O quão útil a tabela de conectores foi para ti durante a escrita do teu texto? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A tabela foi muito útil
- ☐ A tabela foi útil
- ☐ A tabela foi relativamente útil
- ☐ A tabela foi pouco útil
- ☐ Não utilizei a tabela de conectores para escrever o meu texto
- ☐ Outro: _____

11. A tabela de conectores ajudou-te a... *
- (Podes escolher mais do que uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Evitar a repetição dos mesmos conectores
- ☐ Ter maior segurança para escrever o meu texto de forma mais variada e estruturada
- ☐ Transmitir as ideias que desejo através dos conectores corretos
- ☐ Utilizar formulações mais complexas para melhorar a minha escrita
- ☐ Escrever com maior fluidez, sem hesitar tanto para começar as frases
- ☐ A tabela não foi em nada útil
- ☐ Outro: _____

12. Utilizarias esta tabela como ferramenta de consulta para a escrita dos teus textos futuros? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Já não me lembro onde a guardei
- ☐ Outro: _____

13. Levando em consideração a abordagem de partir do texto para chegar à palavra e de partir da palavra para construir um texto, responde à seguinte questão.

*

Durante o processo de escrita do teu texto, em quais dos pontos é que sentiste uma melhoria ou uma maior facilidade?

(Podes escolher mais do que uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ter ideias para escrever
- ☐ Saber como escrever o início do texto
- ☐ Organizar as minhas ideias para passá-las para o papel de forma estruturada e clara
- ☐ Encontrar as palavras certas para o que quero expressar
- ☐ Saber ligar as frases entre si através dos conectores adequados
- ☐ Incluir o conteúdo presente na tabela de conectores no meu texto
- ☐ Organizar o texto em parágrafos
- ☐ Saber o que escrever na introdução, no desenvolvimento e na conclusão
- ☐ Escrever de acordo com as regras ortográficas
- ☐ Escrever de acordo com as regras gramaticais
- ☐ Fundamentar a minha opinião com base num texto ou excerto escolhido
- ☐ Escrever o texto dentro do tempo estipulado para a sua realização
- ☐ Outro: _____

14. Participarias novamente numa atividade como esta? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Talvez
- ☐ Não
- ☐ Outro: _____

Partilha de ideias

15. Partilha aqui a tua opinião sobre este método de trabalho. Achas que ele foi produtivo? O que é que correu bem e o que é que poderia ter corrido melhor?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anexo 23: Respostas ao questionário final aplicado à turma de Literatura Portuguesa

30/09/2025, 04:56

Leitura e escrita

Leitura e escrita

11 respostas

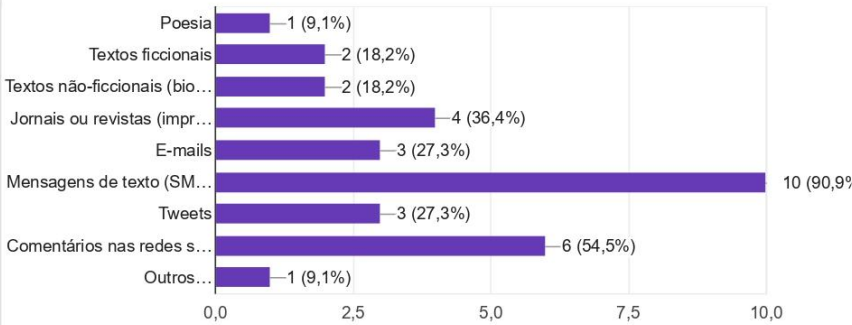
[Publicar análise](#)

Hábitos de leitura

Indica as opções que correspondem àquilo que, de modo geral, **mais** **lês** no teu dia a dia.

[Copiar](#)

11 respostas

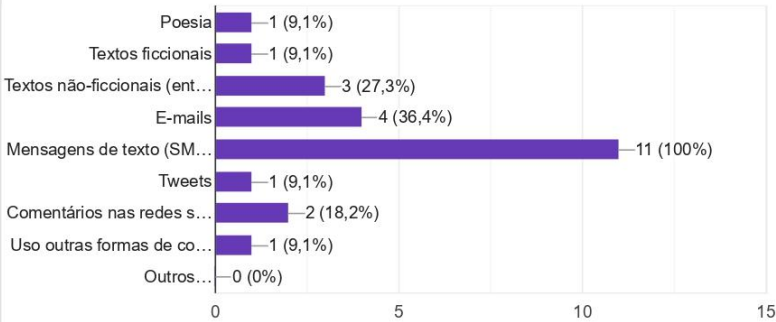


Hábitos de escrita

Indica as opções que correspondem àquilo que, de modo geral, **mais** **escreves** no teu dia a dia.

[Copiar](#)

11 respostas



Do texto à palavra: impacto das aulas dedicadas ao estudo da compreensão textual

Do texto...

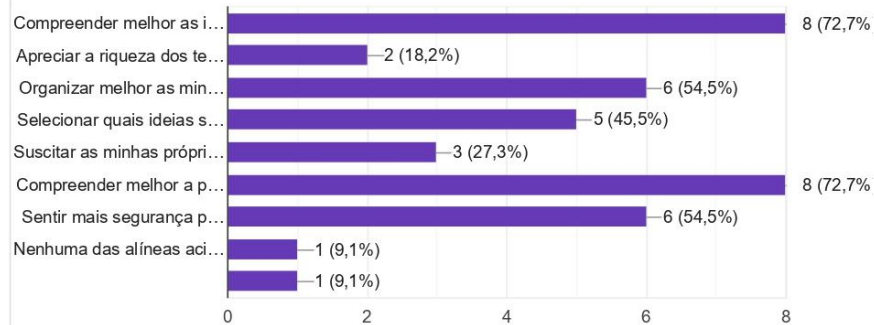


A análise destes textos em aula ajudou-te a...

 Copiar

(Podes escolher mais do que uma opção)

11 respostas

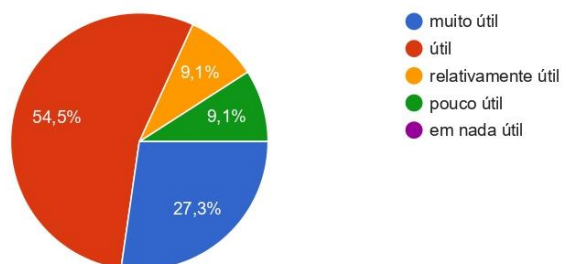


Para a frase...

Consideras que a tabela de conectores foi uma ferramenta útil para poderes compreender melhor quando e como utilizar os conectores apresentados?

 Copiar

11 respostas

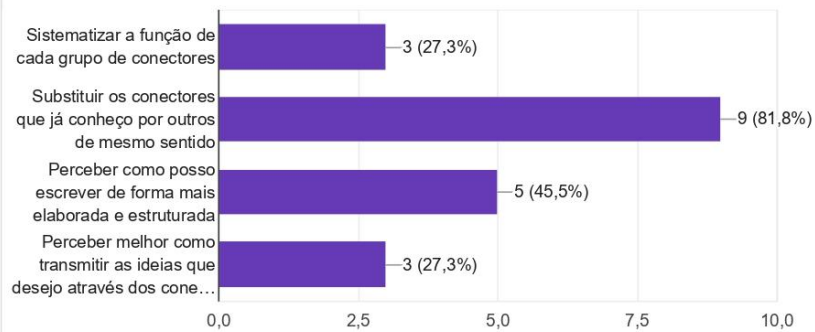


A tabela de conectores que te foi fornecida ajudou-te a...

 Copiar

(Podes escolher mais do que uma opção)

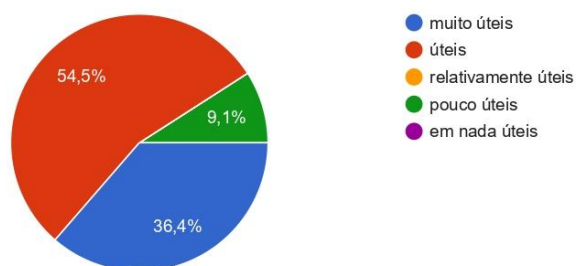
11 respostas



Consideras que os exercícios de substituição e transformação frásicas, presentes nas fichas de trabalho, foram úteis para compreenderes melhor quando e como usar os conectores apresentados?

 Copiar

11 respostas



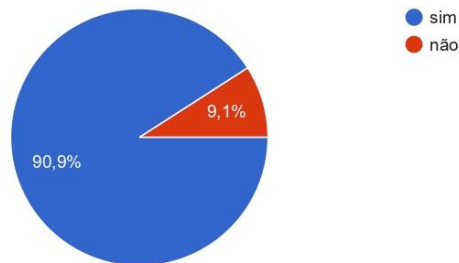
Até a palavra



Consideras que o estabelecimento de palavras-chave foi uma estratégia importante para que te concentrasses nos tópicos principais presentes nos textos trabalhados?

 Copiar

11 respostas



Apreciação geral: tens algum comentário ou alguma sugestão sobre esta parte do trabalho?

6 respostas

não

Nao

Achei muito util para organizar as ideias a referir no texto

Sim, foi um trabalho bastante produtivo .

não

Foi muito boa, gostei bastante, o professor explica bem

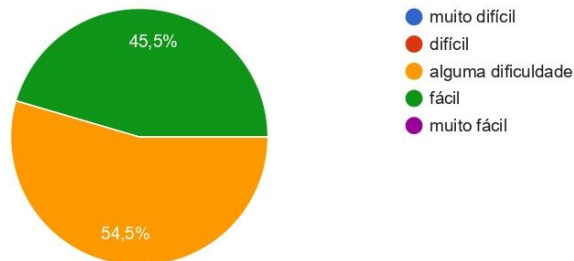
Da palavra ao texto: impacto das aulas dedicadas à produção textual



Durante a escrita, qual foi o grau de dificuldade para incorporares as palavras-chave no teu texto?

 Copiar

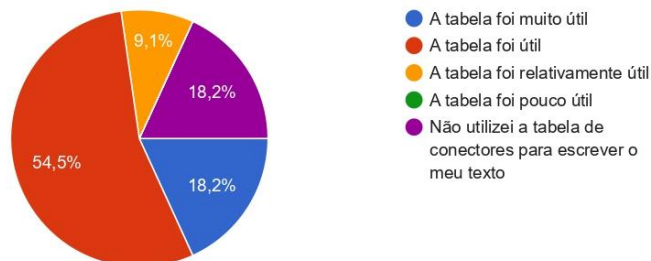
11 respostas



O quão útil a tabela de conectores foi para ti durante a escrita do teu texto?

 Copiar

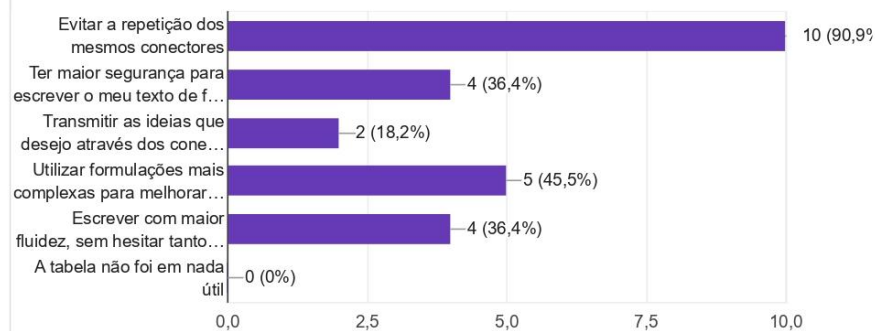
11 respostas



A tabela de conectores ajudou-te a...
(Podes escolher mais do que uma opção)

 Copiar

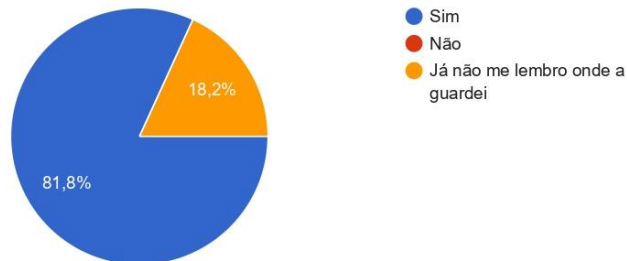
11 respostas



Utilizarias esta tabela como ferramenta de consulta para a escrita dos teus textos futuros?

 Copiar

11 respostas



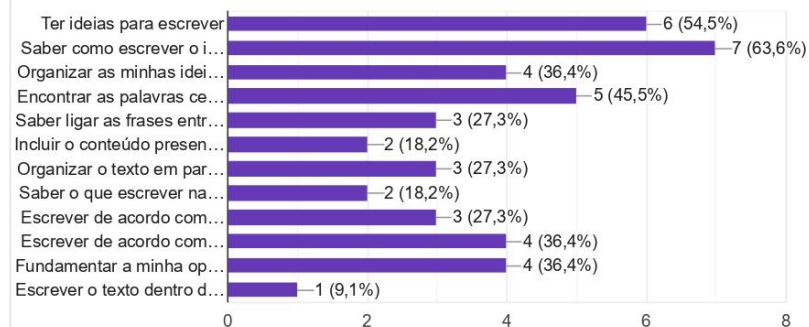
Levando em consideração a abordagem de partir do texto para chegar à palavra e de partir da palavra para construir um texto, responde à seguinte questão.

 Copiar

Durante o processo de escrita do teu texto, em quais dos pontos é que sentiste uma melhoria ou uma maior facilidade?

(Podes escolher mais do que uma opção)

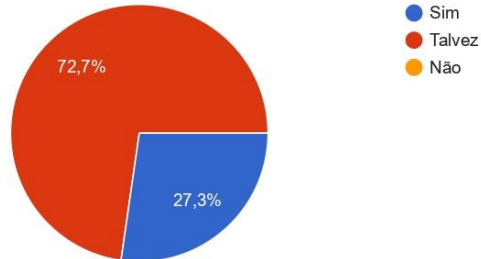
11 respostas



Participarias novamente numa atividade como esta?

 Copiar

11 respostas



Partilha de ideias

Partilha aqui a tua opinião sobre este método de trabalho. Achas que ele foi produtivo? O que é que correu bem e o que é que poderia ter corrido melhor?

8 respostas

Foi bastante produtivo, pois com a tabela e as sugestões, pude descobrir novos conectores para não repetir tanto as mesmas palavras nos textos, e com isso, conseguir organizar melhor a escrita.

Sim, acho que foi produtivo e ajudou no desenvolvimento e na evolução da minha escrita.

Acho que foi bastante produtivo, útil e correu bem.

Sinceramente, foi um trabalho bem produtivo, o professor estagiário explicou muito bem e eu consegui responder aos exercícios pedidos

sim acho muito produtivo faz me ver e olhar de uma maneira diferente para a escrita a nível plural acho que me poderia correr melhor a escrita pois tenho bastante nps meus erros de escrita e mesmo assim ajudou me a superar esse medo.

gostei muito! este método de trabalhos dá mais ânimo e vontade de trabalhar.

Sim acho que foi produtivo.

Foi normal gostei, mas já é de mim tee dificuldades

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários

