

2º CICLO DE ESTUDOS

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

O debate ao serviço do ensino da Literatura: um percurso nas aulas de Português

Joana Carlota Monteiro Carvalho Correia

M

2026



Joana Carlota Monteiro Carvalho Correia

O debate ao serviço do ensino da Literatura: um percurso nas aulas de Português

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Vô Lau, este é para ti.

“No mesmo barco do início ao fim.”, Maria João, janeiro de 2026.

“Há muitas coisas que as pessoas pensam que não são capazes de fazer até descobrirem que não têm outra saída.”,

Stephen King, em A História de Lisey

“Um livro é feito de muitos livros. Para escrever, leio. Leio livros para escrever um livro. Respondo às palavras com outras palavras. Escrevo um livro para interrogar os livros lidos (...). Escrevo para investigar o que não sei. (...) Entre as páginas, dão-se estranhos encontros: perguntas, respostas, por um vezes um terrível silêncio opaco.”,

Pedro Eiras, em Nevoeiro

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	8
Agradecimentos	9
Resumo.....	12
Abstract	13
Índice de Figuras (ou Ilustrações).....	14
Índice de Tabelas (ou Quadros)	15
Índice de Gráficos.....	16
Lista de abreviaturas e siglas.....	17
Introdução.....	18
1.A investigação-ação	23
1.1. Métodos e instrumentos utilizados para a recolha de dados	24
2.Almada como ponto de chegada	28
2.1. O concelho de Almada.....	28
2.1.1. Origens & viagem pelo passado.....	28
2.1.2. Resistência e associativismo popular	29
2.1.3. Tempo atual.....	30
2.2. União das Freguesias de Laranjeiro e Feijó	32
2.3. A Escola Básica e Secundária Professor Ruy Luís Gomes	33
2.4. Perfil da turma - 8ºF	36
2.4.1. Dificuldades observadas	39
2.5. Reajuste da área de intervenção.....	45
3.Enquadramento Teórico	47
3.1. Ensino da Literatura.....	47
3.1.1. Abordagens.....	48
3.2. O debate ao serviço da Literatura	51
3.2.1. Metodologia de aprendizagem ativa.....	51
3.2.2. A prática de debates vista como estratégia eficaz	51
3.2.3. O debate e o pensamento crítico de mãos dadas	52
3.2.4. Obstáculos e soluções.....	53
3.2.5. Preparação das aulas	54
3.3. Oralidade	56

3.3.1. Expressão oral.....	57
4.Aplicação do <i>Tribunal Literário</i>	59
4.1. Primeira Edição - <i>O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá</i> , Jorge Amado	66
4.1.1. Descrição das atividades.....	67
4.1.2. Avaliação.....	70
4.1.3. Dados recolhidos	72
4.1.4. Reflexão	79
4.2. Entre as duas edições.....	87
4.3. Segunda Edição - <i>Vanessa Vai à Luta</i> , Luísa Costa Gomes.....	89
4.3.1. Descrição da atividade.....	89
4.3.2. Avaliação.....	96
4.3.3. Dados recolhidos	97
4.3.4. Reflexão	106
4.4. Após o segundo ciclo de intervenção.....	109
Considerações finais.....	112
Referências Bibliográficas	115
Anexos	122
a.Amarante	122
b. Almada	139
Apêndices	178

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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution.

References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

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.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report.

Almada, 27 de julho de 2026

Joana Carlota Monteiro Carvalho Correia

Agradecimentos

O trabalho desenvolvido ao longo dos últimos meses implica o reconhecimento daqueles que, juntamente comigo, viram as circunstâncias mudar e me deram força para seguir em frente, mesmo com todas as rotas e desvios.

Contudo, em primeiro lugar, não posso deixar de homenagear todos os professores e educadores com quem me tenho cruzado ao longo da vida – desde o Jardim de Infância até ao Mestrado. Agradeço-lhes por terem semeado em mim a vontade de exercer esta que é “a mais bela profissão do mundo”.

Aproveito, assim, para dirigir um agradecimento muito especial à Professora Doutora Maria de Fátima Outeirinho, que orientou este Relatório de Estágio e me acompanhou ao longo de todo este percurso atribulado. Obrigada pela sua abertura, disponibilidade (mesmo que em horários pouco comuns), amabilidade, boa-disposição e, sobretudo, pelas reflexões, partilhas de ideias, sugestões críticas e construtivas e por me conduzir, também a mim, ao pensamento crítico. Foi um privilégio trabalhar consigo.

Dirijo também um agradecimento muito especial à cidade de Amarante, à ESA e aos meus primeiros alunos o generoso acolhimento com que me receberam e o carinho sentido com que me apoiaram na hora da despedida. Fizeram valer a pena cada quilómetro entre Baião e Amarante.

Professora Mariana e Maria, o barco chegou ao seu destino. Todas fomos âncora de cada uma e, como uma vez afirmei, “dentro do azar, tivemos a sorte de nos termos às três.”

Obrigada, professora, por ter incutido em nós, desde início, liberdade, autonomia e confiança, especialmente nos momentos que assim o exigiram. Com certeza que todas as aprendizagens que nos proporcionou também me fizeram sentir pronta para voar quando a hora chegou. É a nossa inspiração, sobretudo nos dias mais escuros, e é também a motriz para sermos mais e mais resilientes, pois a fasquia que nos apresentou é muito elevada. Obrigada por não ter perdido o rumo e por nos ter aconselhado e ouvido atentamente em todos os momentos.

Obrigada, Maria, por partilhares este barco comigo e por me ajudares a pôr ordem no meu caos sempre que precisei. Este ano, “surreal” em várias dimensões, não teria feito sentido de outra forma.

Obrigada também à Carlinha e à Sofia por me ouvirem em todas as horas de almoço e cafés que partilhámos e à Almerinda por toda a ajuda.

Seria impensável não demonstrar o meu apreço a todos os que graciosamente me receberam na margem sul do Tejo e que, pouco tempo depois, já me haviam feito sentir em casa. Nas pessoas da Alice, da Clarinda, da Deborah, do Kima, da Rossana, do Sandro, da Teresa e dos meus alunos do 8.ºF, que aceitaram este projeto com todo o entusiasmo, deixo o meu profundo agradecimento à Escola Básica e Secundária Professor Ruy Luís Gomes.

Obrigada àqueles que formaram o meu porto de abrigo, sobretudo quando atraquei de forma inesperada nesta nova etapa. Dani, Nélío, Clarinha e Beni, mostraram-me o verdadeiro significado de *família*. Algo quis que recompensássemos os anos marcados pela distância.

Obrigada, “irmã, mãe, madrinha e amiga”, por seres desde cedo o modelo e inspiração da mulher que um dia aspirei ser. Se há uns meses tive a coragem de largar tudo e vir, foi porque, há alguns anos, te vi fazer o mesmo, sem vacilar e sem medo. Sempre me ensinaste com o exemplo e com ações e, por isso, sou muito grata e orgulhosa por ser tua irmã. Obrigada por tudo.

Clarinha e Beni, são a minha alegria e o meu orgulho. Obrigada por fazerem de mim uma tia tão rica.

Nélío, obrigada por me acolheres e por me tratares como uma irmã. Guardo com muito carinho todo o apoio que me dás.

Às minhas melhores amigas, por quem morro de saudades durante grande parte do tempo e que se dividem entre as mais variadas localizações geográficas, deixo aqui o meu amor e agradecimento por partilharem comigo todas as fases, personalidades, divagações, lágrimas, despedidas, chegadas e alegrias.

Ao meu Ricardo, a minha maior benção. Têm sido anos de sucessivas despedidas e reencontros, porque me impulsionas sempre, na tua forma exímia e firme de quem sabe esperar, a seguir os meus sonhos e a lutar por aquilo que acreditas que posso ser (mesmo quando eu não acredito), independentemente da distância e das circunstâncias. Louvo-te a paciência, sobretudo nos dias em que era mais fácil não ser paciente. Sei que um dia vai deixar de ser dia de despedida. Obrigada, meu amor.

Obrigada à segunda família que me deste, pelo carinho infinito, gargalhadas e preocupação. Vô Zé Maria, Vó Alice, Rosa, António e Ticha, têm o meu coração.

Pais, a força motriz dos meus sonhos. Todos os esforços, sacrifícios e fé conduziram-nos aqui. A vós, além do apoio inquestionável, agradeço a luta por quererem dar-me sempre o melhor que podiam, mesmo nas circunstâncias mais adversas. A minha gratidão é eterna e este momento de alegria e realização pertence tanto a vós como a mim. Sinto e senti sempre o vosso orgulho - em cada gesto, em cada abraço, em cada beijo, em cada palavra de carinho e força. Obrigada, mãe, pelo teu amor imensurável e por nunca teres desistido de mim, mesmo quando à tua volta te diziam para o fazeres – acreditamos as duas que milagres existem. E, pai, o que seria de mim sem o teu otimismo vincado e a tua alegria constante, que me impulsionam a ir mais além e a ter fé e resiliência?

Vó Lida, a flor mais bonita do meu jardim. As tuas gargalhadas, sorrisos e histórias são a minha maior alegria. Obrigada por todo o amor que me dás. És o meu amor.

Vô Lau, a pessoa que se orgulharia desta conquista mais do que eu. Não posso partilhá-la contigo, mas agradeço-te, com todo o amor, as benções que colocaste na minha vida desde 2020 – o meu único desejo era partilhá-las contigo. Sei que estás a sorrir para a tua Joana.

Este é para ti.

Resumo

O presente relatório resulta do trabalho desenvolvido em dois contextos educativos diversos – Escola Secundária de Amarante e Escola Básica e Secundária Professor Ruy Luís Gomes (Almada).

Num tempo em que o diálogo construtivo e a partilha de opiniões assumem cada vez mais relevância, a passagem pela primeira escola fez florescer o interesse pelo estudo da prática de debates, que se tornou a questão central deste projeto. Tendo aí encontrado uma turma que apresentava escassos níveis de participação, pretendia investigar a influência que aquela estratégia teria na promoção da participação oral e do pensamento crítico de alunos de 10.º ano.

Contudo, a viagem provocada pelo Concurso Externo Extraordinário levou-me a um segundo contexto que apresentava as suas próprias características e especificidades. Ao encontrar uma turma bastante participativa, mas com dificuldades notórias em termos de aprendizagem da Literatura, direcionei o projeto num outro sentido: de que forma poderia a prática de debates promover o ensino da Literatura no 8º ano de escolaridade?

Neste âmbito, a grande dinâmica que procurei desenvolver foi o *Tribunal Literário* (ideia original da Professora Lúcia Vaz Pedro), de acordo com as obras em estudo. Deste modo, ao longo de dois ciclos de intervenção, desafiei os alunos a estimular o seu pensamento crítico e capacidade argumentativa, a estabelecer relações de trabalho com diferentes colegas e, sobretudo, a abandonar a sua zona de conforto.

A prática de debates, como Metodologia de Aprendizagem Ativa, neste contexto específico, impulsionou, de forma significativa, a compreensão das obras literárias em estudo. Aliados aos debates, a fomentação do pensamento crítico dos alunos, o trabalho colaborativo e a abertura da aula de Literatura a um espaço plural e dialogante desempenharam um grande papel neste resultado.

Palavras-chave: *Ensino da Literatura; Metodologias de Aprendizagem Ativa; Debate; Pensamento crítico.*

Abstract

We live in an era in which the importance of constructive dialogue and communication is rising every day.

This research results from the investigation developed during my Supervised Teaching Practice, involving two distinct educational contexts - *Escola Secundária de Amarante (Amarante)* and *Escola Básica e Secundária Professor Ruy Luís Gomes (Almada)*.

Drawn by the experience from the first school, in *Amarante*, where I encountered a 10th grade class with low levels of participation, I began to study and research debate practices, which became the central subject of this action research and led me to understand the impact of debates in the nurturing of high school students' oral participation.

Nevertheless, professional issues guided me to *Almada*, where I could meet a very different educational context. Here, the 8th grade class was very interactive; however, they struggled with the comprehension of literary texts. Therefore, I decided to change the action research to understand how debate practices could help the students overcome their difficulties.

Thereafter, I developed and applied what teacher Lúcia Vaz Pedro named by *Tribunal Literário* (Literary Trial), through two intervention cycles, according to the course syllabus texts. In this sense, students were challenged to develop their critical thinking and argumentative competence, build working relationships with different colleagues and step out their comfort zone.

The results indicated that, in this specific context, debates as an Active Learning methodology significantly enhanced students' understanding of the literary works in class. Along with that, fostering students' critical thinking, promoting collaborative work, and opening the literature class to a pluralistic and dialogic space played a major role in achieving this result.

Keywords: *Literature instruction; Active Learning strategies; Debate; Critical thinking.*

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

Figura 1 – Etapas do processo de investigação-ação (Silva & Lopes, 2022, p.155)	24
Figura 2 – Localização dos equipamentos educativos dos concelhos (Revisão da Carta Educativa de Almada, 2023).	33
Figura 3 – Características das crianças/jovens entre os 12 e os 14 anos (Silva & Lopes, 2018, p.221).	37
Figura 4 – Características das crianças/jovens entre os 15 e os 19 anos (Silva & Lopes (2018, pp.222-223).	37
Figura 5 – Implicações pedagógicas propostas por Silva & Lopes.	38
Figura 6 – Sequência das atividades, comum a ambos os ciclos (produção própria, no <i>Canva</i>).	62
Figura 7 – Micro-habilidades da expressão oral (Viegas et al, 2015, p.25).	62
Figura 8 – Acusação proposta para a 1ª edição (Guião de Argumentação, anexo XV)..	67
Figura 9 – Disposição da sala de aula no primeiro ciclo de intervenção.....	70
Figura 10 - Acusação proposta para a 2ª Edição (Guião de Argumentação, anexo XXV)	90
Figura 11 – Questão 4 do Guião de Argumentação utilizado na 2ª Edição (anexo XXV)	92

Índice de Tabelas (ou Quadros)

Tabela 1 – Processos de compreensão leitora utilizados (produção própria).....	43
Tabela 2 – Aproveitamento dos alunos no Teste de Educação Literária, por níveis de classificação (produção própria).	43
Tabela 3 – Exemplos de argumentos apresentados (produção própria)	75
Tabela 4 – Pontos positivos (produção própria)	76
Tabela 5 – A manutenção (ou não) da sua opinião pessoal (produção própria)	76
Tabela 6 – Aspectos a melhorar na atividade (produção própria)	77
Tabela 7 – A sua perspetiva da atividade (produção própria)	77
Tabela 8 – Prestação dos alunos (produção própria).....	78
Tabela 9 – Aspectos a melhorar na atividade, divididos por subcategoria (produção própria)	81
Tabela 10 – Aspectos a melhorar na prestação dos alunos, divididos por subcategorias (produção própria)	84
Tabela 11 – Correspondência entre o preenchimento do Guião “Durante o Tribunal” e a capacidade argumentativa dos alunos (produção própria)	86
Tabela 12 – Exemplos de argumentos e exemplos apresentados pelos alunos (produção própria)	102
Tabela 13 – Processos de compreensão leitora correspondentes (produção própria).....	111

Índice de Gráficos

Gráfico A – Leitura das pontuações da 1ª edição (produção própria)	73
Gráfico B – Percentagem de compatibilidade entre a autoavaliação e a pontuação obtida (produção própria, no <i>Canva</i>).	85
Gráfico C – Leitura das pontuações obtidas na 2ª Edição (produção própria)	98

Lista de abreviaturas e siglas

AEPLG	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PROFESSOR RUY LUÍS GOMES
AML	ÁREA METROPOLITANA DE LISBOA
ASE	AÇÃO SOCIAL ESCOLAR
CEB	CICLO DO ENSINO BÁSICO
CEDRU	CENTRO DE ESTUDOS E DESENVOLVIMENTO REGIONAL URBANO
IA	INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
PASEO	PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PESES	PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE E EDUCAÇÃO SEXUAL
TBL.....	TEAM-BASED LEARNING

Introdução

O Relatório de Estágio que aqui apresento foi redigido no âmbito da Unidade Curricular Introdução à Prática Profissional - Prática de Ensino Supervisionada, com vista à obtenção da habilitação profissional de Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, promovida pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Exponho, assim, o projeto de investigação-ação desenvolvido no decurso do ano letivo 2025/2026, com todas as suas variantes, desafios e superações.

A viagem presentemente descrita, com partida na Escola Secundária de Amarante, em setembro de 2025, culminou, por motivos profissionais, na margem sul do Rio Tejo - o destino inesperado que veio a revelar-se como o ponto de chegada certo. Neste âmbito, importa dar nota de que o Projeto de Investigação-Ação desenvolvido em Almada deve a sua base e origem aos seis meses vividos na cidade de São Gonçalo, onde recebi as ferramentas, valores e saberes necessários para partir. Com efeito, considerando o carácter excecional desta viagem (e, consequentemente, deste relatório), importa descrever brevemente o contexto e o percurso inicial que acabaram por influenciar o projeto que viria a florescer na Escola Básica e Secundária Professor Ruy Luís Gomes.

Naquele primeiro contexto, através da observação etnográfica dos alunos ao longo das primeiras semanas, deparei-me com uma turma de 10.º ano que apresentava, sobretudo, poucos níveis de participação, demonstrando também um fraco sentido crítico e opinativo. De modo a obter dados mais concretos, propus, na aula zero, um trabalho colaborativo que visava testar o sentido crítico dos alunos. Para tal, desafiei-os a responder a duas questões relacionadas com a obra em estudo à data - a *Crónica de D. João I* (**anexo II**) -, devendo utilizar em aula as ferramentas e métodos de pesquisa que melhor entendessem. Para além disso, indiquei que, finda a pesquisa, os alunos teriam de enviar para o meu *e-mail* institucional os resultados da sua pesquisa, acompanhados do registo de todos os passos realizados ao longo da mesma. Por outras palavras, caso recorressem, por exemplo, a um motor de busca *online*, no final teriam de enviar, junto dos resultados, *printscreens* nos quais figurasse a pesquisa, passo-a-

passo: idealmente, capturariam, em primeiro lugar, o ecrã com o texto inserido na caixa de pesquisa e devidos resultados e, daí em diante, as diversas fontes que consultassem. Por outro lado, num cenário em que os alunos recorressem a livros para pesquisa de informação, deviam enviar fotografias das devidas capa e folha de rosto. Desta forma, assumiu-se necessário conferir autorização aos estudantes para que utilizassem os telemóveis e se deslocassem à biblioteca no decorrer da aula.

O intuito da atividade proposta consistiu, fundamentalmente, em perceber: 1) qual/quais o(s) tipo(s) de fontes a que os estudantes recorriam e 2) se se limitavam apenas à informação oferecida pela primeira fonte consultada ou se, pelo contrário, a problematizavam, estabelecendo sobre a mesma um juízo crítico e recorrendo a outras que eventualmente comprovariam ou refutariam a informação fornecida pela primeira. Por outras palavras, o desafio visava obter o panorama da turma no tocante à leitura crítica que os estudantes realizavam, ou não, sobre as fontes que consultavam. Além disso, a decisão de propor, como tema central de pesquisa, a Rainha D. Leonor Teles, personagem da obra supramencionada, baseou-se no intuito de promover uma maior proximidade entre os alunos e o texto, assim como os acontecimentos históricos nele descritos.

A análise de conteúdo dos resultados recolhidos (**anexos III e IV**) demonstrou que: 1) todos os grupos recorreram, pelo menos, à Inteligência Artificial (ChatGPT e/ou Inteligência Artificial (IA) do Google), tendo havido casos em que esta foi a única fonte consultada (**anexos do grupo 2**); 2) mesmo relacionando-se o tema da pesquisa com a História de Portugal e tendo eles autorização para se deslocarem à biblioteca escolar, os alunos não foram capazes de ponderar que poderia ser útil e interessante fazê-lo, de forma a, por exemplo, consultarem algum livro – fonte mais fidedigna e confiável do que a IA. Saliento ainda que, no decorrer da atividade, os estudantes não apresentaram dúvidas substanciais – provavelmente, por terem a expectativa de que a IA lhes apresentaria todas as respostas de que precisassem.

De forma a complementar os dados acima, na aula seguinte foi promovido um momento de diálogo e reflexão conjunta e orientada (**anexo V**). Contudo, esta atividade não surtiu o efeito desejado, considerando que a turma manteve o registo previamente

descrito - não respondia a questões de resposta direta e curta sobre a forma como haviam realizado a dinâmica da aula anterior, decorrida dois dias antes. O insucesso observado acentuou, ainda mais, a necessidade da prática e fomento da Expressão Oral dos estudantes.

Foi também proposta uma autoavaliação baseada na Escala de Likert, através do *Google Forms*, que idealmente resultaria do momento de diálogo anterior, levando os alunos a praticar uma outra reflexão, mais introspectiva e pessoal acerca do que havia sido discutido previamente (**anexo VI**). A análise quantitativa dos dados (**anexo VII**) e a subsequente comparação entre estes e os resultados da pesquisa permitiu discernir a falta de consciência dos alunos relativamente à sua postura enquanto pesquisavam e liam a informação obtida – comprovando a escassez de pensamento crítico.

Aludindo, por fim, a um pequeno questionário que havia sido implementado com o intuito de conhecer melhor a turma (**anexo I**), é possível constatar, também, o parco interesse que aquela apresentava pela disciplina de Português.

Neste sentido, revelou-se a necessidade de encontrar estratégias que, de alguma forma, tentassem fomentar o pensamento crítico dos alunos, assim como a sua participação oral no decurso das aulas. Com efeito, após a devida revisão da literatura, a implementação de debates assumiu-se como estratégia pertinente a aplicar neste contexto. Segundo Ataxanovna (2024, p.133), “using debates as a tool for teaching speaking is a highly effective method for encouraging class participation” e, convocando Nurkhamidah (2025, p.1301), “the classroom becomes more interactive, with students participating in discussions and reflecting more deeply on the material.”

Todavia, no âmbito do Concurso Externo Extraordinário, em março de 2026 este projeto conheceu um novo contexto escolar, localizado a 400 quilómetros de distância. Deste modo, imperou a necessidade de adotar, novamente, uma perspetiva sobretudo etnográfica e qualitativa, de forma a obter um perfil de turma o mais completo possível. Esta, ao contrário da anterior, apresentou-se altamente participativa - porém, com fortes lacunas ao nível da Compreensão Literária.

Neste sentido, no seguimento do trabalho anteriormente desenvolvido, este projeto assumiu como objetivo perceber de que forma a prática de debates, como Metodologia de Aprendizagem Ativa (Oros, 2007, Rivas et al, 2022 e Ghafar 2024), poderia beneficiar a compreensão de textos literários numa turma de 8.º ano, mesmo considerando os obstáculos que a estratégia possa apresentar (Astuti et al, 2022).

Desta forma, seguindo as orientações de Mendes (1992), Duarte (2012), Walter (2012) e Rouxel (2013), esperou-se tornar o ensino de Literatura mais ativo e dialogante, numa realidade escolar que ainda se encontra inundada de aulas sobretudo expositivas, onde ainda não se atribui ênfase suficiente ao diálogo construtivo, e nas quais o estudante desempenha o papel de um espectador entediado (Mendes, 1992).

Com efeito, após uma breve alusão à prática de investigação-ação e aos métodos e instrumentos utilizados para a recolha de dados, será possível viajar até Almada de forma a compreender de perto o segundo contexto educativo.

Apuradas as suas características bem como as dos alunos, reajustar-se-á, de seguida, a área de intervenção previamente definida – por outras palavras, já não se tratará de encarar a prática de debates como promotora da participação dos alunos, mas de a valorizar como Metodologia de Aprendizagem Ativa ao serviço do Ensino da Literatura.

Neste sentido, no capítulo seguinte proceder-se-á a uma revisão da literatura esclarecedora e capaz de oferecer as bases necessárias àquela prática: em primeiro lugar, tecer-se-á uma reflexão sobre o Ensino da Literatura e as várias abordagens que lhe estão associadas; de seguida, discorrer-se-á sobre a prática de debates, incluindo a sua relação com o desenvolvimento do pensamento crítico, os eventuais obstáculos que possam levantar-se aquando da sua implementação (bem como possíveis soluções para aqueles) e as recomendações apresentadas por vários autores durante a sua preparação e planificação.

Serão conhecidos também os detalhes e resultados dos dois ciclos de intervenção aplicados, os dados que forneceram e as várias fases que integraram esse percurso.

Por fim, depreender-se-á, sem dar lugar a dúvidas, que a prática de debates, ao serviço do Ensino da Literatura, contribui para uma Compreensão Literária garantidamente fecunda e lucrativa, colocando o pensamento crítico dos alunos ao seu serviço - num contexto marcado, sobretudo, pelo desinteresse pela escola.

1. A investigação-ação

O conceito de *action-research*, cujo reconhecimento pertence a Kurt Lewin, baseia-se, na ótica de Esteves (1986, p.265), “numa ação de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação de resultados” e orientada pelo “espírito da dupla recusa”, mediante o qual não deve existir ação sem investigação nem investigação sem ação. Aplicado ao contexto de ensino, este paradigma espelha a importância de uma prática que, por um lado, reflita sobre as suas ações e que, por outro, aplique a investigação realizada.

Almeida & Freire (2007, p.23) apontam a investigação-ação como sendo uma conciliação entre a investigação básica e a investigação aplicada, na medida em que, por um lado, é movida pela descoberta, mas, por outro, também almeja a resolução de problemas concretos e particulares.

Segundo Silva & Lopes (2022, p.153), esta prática “distingue-se da investigação feita por investigadores profissionais pelo facto de ter como principal objetivo responder de forma imediata aos problemas reais dos professores.” Assenta, assim, num processo que se desenvolve ao longo de várias etapas, sendo elas: a planificação, a ação, a observação e a reflexão sobre os resultados da ação (*idem*, p.154). Com efeito, o mesmo envolve “a descoberta de problemas”, a “recolha e análise de dados”, a “planificação de estratégias de ação”, bem como a “avaliação do resultado da estratégia de ação” (*idem*, p.155). Este processo investigativo, consoante Esteves (1986, p.255), é desencadeado pela necessidade de encontrar uma solução que responda a uma situação-problema inicialmente identificada.

Contudo, este é um trabalho que não termina quando o projeto acaba, dada a necessidade de, constantemente, rever, avaliar e melhorar a prática implementada. Deste modo, torna-se primordial que o mesmo seja “constantemente controlado passo-a-passo” (Cohen & Manion, 1994, cit. em Bell, 2008, pp.20-21). As diferentes etapas encontram-se sistematizadas na figura seguinte.

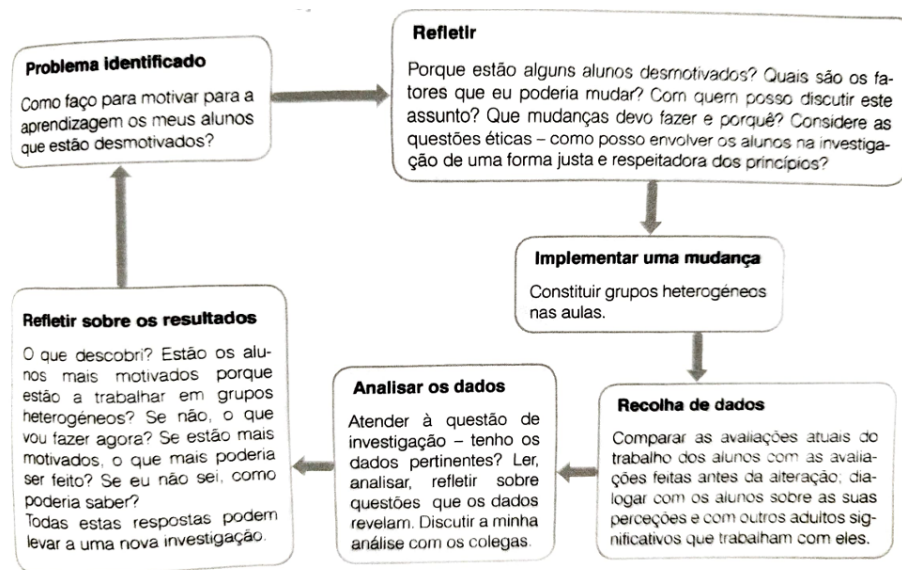


Figura 15.1 – Etapas do processo de investigação-ação

Figura 1 – Etapas do processo de investigação-ação (Silva & Lopes, 2022, p.155)

A investigação-ação caracteriza-se, assim, pela “atitude contínua de fases de planificação, ação, observação, reflexão e onde se pondera sempre o *feedback* entre elas.” (Almeida & Freire, 2007, p.29)

Duarte (2012, p.302) espelha claramente a mais-valia que a investigação-ação representa na atividade e ação dos professores ao afirmar que “só em posse de conhecimento alargado sobre os diferentes campos que impendem sobre as práticas profissionais podem os profissionais fazer opções e ser também eles uma fonte de construção do campo pedagógico”.

1.1. Métodos e instrumentos utilizados para a recolha de dados

Ao longo das primeiras semanas como docente na Escola Básica e Secundária Professor Ruy Luís Gomes, a par com a adaptação a um contexto desconhecido, assim como no decurso dos meses subsequentes, foi possível realizar um trabalho de observação e de recolha de informação, com o intuito de conhecer o melhor possível os novos alunos e o novo contexto que tinha diante de mim.

Segundo Neves & Ferreira (2015, p.128), “a complexidade das sociedades atuais tem reflexos nos sistemas educativos”, a qual conduz a uma heterogeneidade do objeto que se avalia, e, conseqüentemente, a uma inevitável diversificação dos instrumentos utilizados para recolha de dados. Esta é uma realidade encontrada, inclusive, no contexto com o qual me deparei, o que conduziu à utilização de diversas opções metodológicas.

A investigação por mim desenvolvida é sobretudo de natureza qualitativa e assente nos preceitos do estudo etnográfico, que, de acordo com Ball (1994, cit. em Vasconcelos, 2006, p.88), se traduz numa “tentativa de compreender o mundo pela imersão nesse mesmo mundo”. De acordo com esta perspetiva, o investigador torna-se “o instrumento de investigação”, na medida em que “ouve, escuta, vê, pergunta, e se deixa impregnar pelo contexto de pesquisa” (Vasconcelos, 2006, p.89), não descurando que deve “afasta[r]-se dos seus pressupostos pessoais e procura[r] entender as situações do ponto de vista daquele que investiga.” (*idem*, p.87) Considerando a investigação de acordo com uma perspetiva qualitativa, daí se espera que os dados recolhidos sejam “ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoais, locais, conversas”, cujo objetivo se centra, assim, em “investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16)

Em contexto de estágio, o emprego das técnicas etnográficas assume-se como uma mais-valia, visto que a turma a investigar se insere, ela própria, num determinado e específico contexto. Na visão de Vasconcelos (2006, p.86), “faz sentido explorar as potencialidades da etnografia (...) como modo privilegiado de realizar investigação no campo complexo, dilemático, imprevisível, mesmo caótico, que é o campo da educação.” Além disso, da experiência de estágio advém também “o contacto direto e prolongado com os actores sociais cuja interação constitui o objeto de estudo” (*idem*, p.87), que, neste caso, são os alunos.

À semelhança do que ocorre em investigação-ação, “os etnógrafos vão concebendo [o desenho investigativo] à medida que o processo investigativo decorre, numa permanente negociação entre o que se passa no terreno e o seu próprio processo reflexivo e interpretativo.” (*idem*, p.93) Com efeito, para que se alcance o desenho

investigativo mais eficaz possível, é imprescindível que, ao longo de todo o percurso, se proceda a uma recolha de dados coerente com o tipo de investigação a desenvolver. Neste sentido, seguindo as orientações de Vasconcelos (2006) e de Bogdan & Biklen (1994) e visando ir ao encontro daquele objetivo, desde a minha passagem por Amarante recorri a diferentes estratégias, as quais passo a descrever de forma sucinta.

Começando por mencionar a observação participante, convoco Spradley (1980, cit. em Vasconcelos, 2006, p.94), que descreve a ação do investigador como estando “simultaneamente dentro e fora” e cujos objetivos passam tanto por “inserir-se nas actividades intrínsecas” à situação observada, como por “observar as actividades e o mesmo os aspetos físicos dessa mesma situação.” De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.16), “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança”. Neste sentido, estabeleci, no decurso dos meses, um forte contacto com o grupo (“dentro”) e tive também as oportunidades para, de forma constante, analisar e refletir acerca desse contacto e dos dados recolhidos.

Considerarei ainda a entrevista etnográfica que, sendo vista como forma de completar os dados recolhidos com a técnica anterior, pode aparecer “como uma conversa informal, não separando o acto de entrevistar dos outros momentos da investigação.” (Vasconcelos, 2006, p.96) À luz desta definição, pode também ser denominada segundo “entrevista não-diretiva”, nomenclatura de Amado & Ferreira (2017, p.211). Seguindo o raciocínio de Bogdan & Biklen (1994, p.17) a flexibilidade característica desta abordagem permitiu aos sujeitos responder de acordo com a sua perspetiva pessoal, ao invés de se moldarem a questões previamente elaboradas. Assim, ao longo da presente investigação, entrevistei, segundo estes moldes, os alunos, colegas docentes que ou integravam o mesmo Conselho de Turma – inclusive o Diretor de Turma – ou que já haviam dado aulas em anos anteriores à dita turma.

Realizei registos no diário de campo (**anexo VIII**), sempre que possível “em primeira mão”, de modo a aproximar as minhas anotações e reflexões o mais possível da realidade que observava (Vasconcelos, 2006, p.95). Estas abrangiam, nomeadamente, ideias que surgiam, aspetos a considerar sobre os alunos, planificações

das tarefas que tinha pendentes, decisões e reflexões constantes, indo ao encontro do “registo escrito e sistemático” proposto por Bogdan & Biklen (1994, p.16).

Por fim, a recolha documental assumiu também um lugar fundamental na recolha de informação mais completa e detalhada acerca dos contextos a que cheguei. Neste sentido, baseando-me na ideia de reunir “todos os documentos que considere[i] relevantes e portadores de informação complementar” (Vasconcelos, 2006, p.96), pude consultar os documentos orientadores das escolas (Regulamento Interno e Projeto Educativo), a Revisão da Carta Educativa do município, os documentos orientadores da disciplina, tais como as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), livros acerca da História do município e do seu contexto socioeconómico e cultural e documentos fornecidos pela escola - caracterização da turma (de acordo com múltiplos indicadores quantitativos), aproveitamento dos alunos no 1º Semestre e o registo dos sumários pela docente anterior.

Por vezes, a análise de conteúdo assumiu também um papel de grande importância no “tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p.107), tanto ao nível do tratamento do aproveitamento dos alunos como de vários dados recolhidos ao longo dos ciclos de intervenção.

Contudo, em alguns momentos, urgiu a necessidade ou de tornar mais claras algumas conclusões e análises retiradas de dados que havia recolhido - através de estatística simples (uso de percentagens e gráficos) - ou, inclusive, de reunir dados eles próprios quantitativos - avaliação sumativa do domínio da Educação Literária, avaliação dos ciclos de intervenção através de rubricas e autoavaliação final realizada no *Google Forms*.

2. Almada como ponto de chegada

No âmbito do Concurso Externo Extraordinário 2025/2026, fiz as malas e parti rumo ao segundo destino, onde veio a ocorrer a intervenção pedagógico-didática de que me ocuparei mais adiante - outro distrito, outra cidade, outra escola, um novo contexto.

O projeto anteriormente referido na introdução foi transferido em março de 2026, para a Escola Básica e Secundária Ruy Luís Gomes, situada na União de Freguesias do Laranjeiro e Feijó, concelho de Almada, distrito de Setúbal.

Tal conduziu a uma inerente adaptação do mesmo a um contexto socioeconómico e escolar totalmente distinto, que importa, primeiramente, caracterizar.

2.1. O concelho de Almada

2.1.1. Origens & viagem pelo passado

Localizado na “margem esquerda do rio Tejo” (Policarpo & Flores, 2016, p.17), topónimo *Almada* carrega marcas que “atesta[m] bem a presença e o domínio muçulmano” na região (Policarpo & Flores, 2016, p.21).

Ao revisitarmos e folhearmos tempos passados, quer longínquos quer recentes, percebemos que a diversidade cultural está presente, desde cedo, como “traço incontornável da identidade almadense” (Sousa, 2010). Os livros tanto nos expõem memórias remotas marcadas “pelo contacto, presença e fixação de populações de diferentes origens e culturas” (*ibidem*) - fenícios, romanos e muçulmanos (Policarpo & Flores, 2016, p.21) -, como fornecem indícios de “algarvios, alentejanos, beirões” que, “a partir de meados do século XIX (*ibidem*) encontram trabalho nos principais setores industriais, a reparação e construção naval, a cortiça ou [a] tanoaria.” (*ibidem*)

Nessa mesma época, tem lugar um “crescimento demográfico e urbanístico” (Câmara Municipal de Almada, 2006, p.19) dos núcleos circundantes da ainda vila de Almada, provocado tanto pelo êxodo rural acima referido como pela fixação e concentração industrial em dois polos - instalação de “fornos de cal, tanoarias, fiações

e tinturaria, indústria química, moinhos de maré” e uma forte adesão às fábricas de cortiça inglesas (*ibidem*).

Contudo, nos anos 60 do século XX, o desenvolvimento de novos setores da “indústria pesada” (Câmara Municipal de Almada, 2007, p.67) dá origem a uma “progressiva terciarização do centro da capital” (*ibidem*), resultando na expulsão de parte dos habitantes da última, “que procuraram habitação a um preço mais acessível nos concelhos periféricos.” (*ibidem*) Além disso, a inauguração da Ponte sobre o Tejo (atual Ponte 25 de abril), a 6 de agosto de 1966, constitui um elemento-chave do desenvolvimento da região de Lisboa, ao facilitar a comunicação e travessia entre as duas margens do rio (*ibidem*). Todavia, esta “acessibilidade a Lisboa (...) impôs, em Almada, uma lógica de suporte residencial a populações que diariamente se deslocavam à capital para trabalhar em Lisboa.” (Câmara Municipal de Almada, 2006, p.69) No ano seguinte, tem lugar na Margueira a instalação dos estaleiros navais da Lisnave, provocando um “novo surto demográfico que atinge toda a margem Sul” e que torna o concelho no mais populoso a Sul da Área Metropolitana. Tal conduz a que, em 1973, o mesmo seja elevado a cidade, sem definição de limites territoriais, no âmbito do Decreto-Lei n.º 308/73 de 16 de Junho publicado no Diário da República de 21/6/73 (*ibidem*).

Volvida aproximadamente uma década, Almada passa a atrair sobretudo população urbana, mais jovem, com níveis de instrução mais qualificados e com hábitos culturais e de consumo diferentes (Câmara Municipal de Almada, 2007, p.77)”, traduzindo-se este acontecimento no estabelecimento do setor terciário como setor económico “mais significativo” (*idem*, p.67).

2.1.2. Resistência e associativismo popular

De acordo com as palavras da ex-Presidente da Câmara Municipal de Almada Maria Emília Guerreiro Neto de Sousa, no prefácio do livro *Gentes de Almada* (2010), o associativismo popular assume-se como traço estruturante da identidade almadense, materializando-se no interesse partilhado em movimentos e projetos de intervenção

social, de luta e resistência. Com efeito, o “Movimento Associativo” de “base solidária” (Câmara Municipal de Almada, 2007, p.20), que apresenta no prefácio de um outro livro intitulado *Associativismo e Cidadania*, permitiu que, durante “a longa ditadura fascista de meio século” (*ibidem*) nascessem e se desenvolvessem cooperativas de abastecimento alimentar, bibliotecas, espaços de convívio, a formação, a cultura, a educação e o desporto.

2.1.3. Tempo atual

Todo o percurso descrito até aqui terá conduzido a que, segundo a *Revisão da Carta Educativa de Almada*, o concelho integre “o principal polo populacional e económico do país, região que concentra o maior número de empresas e emprego e que mais contribui para o PIB nacional, a Área Metropolitana de Lisboa.” (CEDRU, 2023, p.58) Segundo o mesmo documento, “usufrui de excelentes acessibilidades, rodoviárias, ferroviárias e fluviais, a que acresce a conferida pelo metropolitano de superfície (Metro Sul do Tejo - MST)” (*idem*, p.59) e “tem vindo a destacar-se num processo de afirmação e de interdependência relativamente a Lisboa, que passa pelo nível dos equipamentos e infraestruturas e pela criação de emprego.” (*idem*, p.61)

De acordo com o modelo territorial do PROT AML (2002), referido no mesmo documento, o município está inserido no “Arco Ribeirinho Sul” (CEDRU, 2023, p.60), dividido em três subunidades - área urbana Almada/Montijo, área Sobreda/Charneca e área Trafaria/Banática. Integra a primeira, a qual apresenta “um forte crescimento urbano e uma ocupação polinucleada, descontínua e diversificada, em que a atividade industrial se encontra em situação de abandono” (*ibidem*).

Se, entre 2011 e 2021, Almada registou um aumento da população residente em 1,8% - atingindo os 177.238 habitantes (CEDRU, 2023 p.64) -, atualmente continua a ser local de chegada para muitos (inclusive para mim). É diariamente sentido e notório o “aumento dos residentes estrangeiros” (inclusive na escola), o qual provoca a existência de um “contexto socioeconómico desfavorável” (Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes, 2024, p.6). A Revisão da Carta Educativa do concelho indica ainda que “a

proporção de estrangeiros entre a população residente (8,4%) evidencia alguma atratividade demográfica, superior à média de Portugal (5,2%), e ligeiramente inferior ao valor da AML (8,9%)” (CEDRU, 2023, p.64).

Para além disso, embora se constate um certo envelhecimento populacional (CEDRU, 2023 & Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes, 2024), o “índice de envelhecimento de 174 idosos por cada 100 jovens” demonstra que “a população de Almada é mais jovem que a média do país (índice de envelhecimento de 182), embora um pouco mais envelhecida que a população do conjunto da AML (índice de envelhecimento de 151).” (CEDRU, 2023, p.65)

No que respeita às “qualificações da população”, o balanço é positivo. Em primeiro lugar, “é notória uma melhoria generalizada no período mais recente, destacando-se o aumento da taxa de escolarização no ensino superior” (CEDRU, 2023, p.74). Além disso, “a taxa de analfabetismo apresentou também uma evolução positiva entre 2011 e 2021, tendo sido notória uma redução significativa em todas as freguesias do concelho.” (*idem*, p.75)

Em termos de desemprego, os números indicam que “a taxa de desemprego concelhia registada nos dois últimos recenseamentos era mais elevada que a média nacional e da AML.”, tendo-se identificado, em 2022, “no universo de desempregados inscritos”, “um maior número de mulheres nesta situação comparativamente aos homens” (CEDRU, 2023, p.77). Em termos etários, o grupo dos 35 aos 54 anos apresentava o número superior de inscritos (2.218), ao passo que “o escalão etário mais jovem tinha menor expressão.” (*ibidem*)

Por fim, importa acrescentar que, considerando o número de beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI) por 1000 habitantes em idade ativa (%), entre 2011-2021, Almada apresenta uma proporção de beneficiários, em situação de pobreza extrema, superior à verificada ao nível nacional e na AML (CEDRU, 2023, p.78) Pode aqui revelar-se um indício de uma “situação social mais gravosa face à verificada noutros concelhos da AML.” (*ibidem*)

2.2. União das Freguesias de Laranjeiro e Feijó

A escola supramencionada localiza-se na União de Freguesias do Laranjeiro e Feijó, concelho de Almada, e resulta da fusão das antigas freguesias de Laranjeiro e Feijó (Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes, 2024, p.6).

Segundo a *Revisão da Carta Educativa de Almada*, a União de Freguesias encontra-se em declínio populacional, considerando que, entre 2011 e 2021, apresentou uma diminuição de cerca de 288 habitantes (CEDRU, 2023, p.65). De acordo com os Censos 2021, mencionados também no *Projeto Educativo* da escola, no dito ano foi registado um total de 39584 habitantes (Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes, 2024, p.6). Contudo, o lugar de Laranjeiro, na mesma freguesia, é um dos mais populosos do concelho - com 20.780 habitantes (CEDRU, 2023, p.69).

Ainda de acordo com o *Projeto Educativo*, deu-se, na década de 80, um surto migratório proveniente dos países africanos de língua portuguesa e de países asiáticos, que resultou na chegada à freguesia de população vinda, sobretudo, do sul do país. Contudo, na década seguinte, como fruto do Programa Especial de Realojamento de famílias de etnia cigana, tem lugar uma nova alteração na estrutura populacional (Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes, 2024, p.6.). Os últimos anos têm sido também marcados por um forte aumento da população estrangeira, que agora chega de todos os continentes. Tal conduz a que, mais uma vez, a estrutura socioeconómica da freguesia se encontre em constante metamorfose (*ibidem*).

Em termos de escolaridade, à data de 2021, apenas 29,4% da população da freguesia, com 15 ou mais anos, havia completado o ensino secundário (e pós-secundário). Acrescenta-se ainda que 5,1% da população não tinha nível de escolaridade completo e 52% havia concluído apenas o 3º Ciclo do Ensino Básico (CEDRU, 2023, p.75).

2.3. A Escola Básica e Secundária Professor Ruy Luís Gomes

A oferta educativa providenciada pelo concelho de Almada assenta na existência de duas Escolas Secundárias Não Agrupadas e treze Agrupamentos de Escolas.

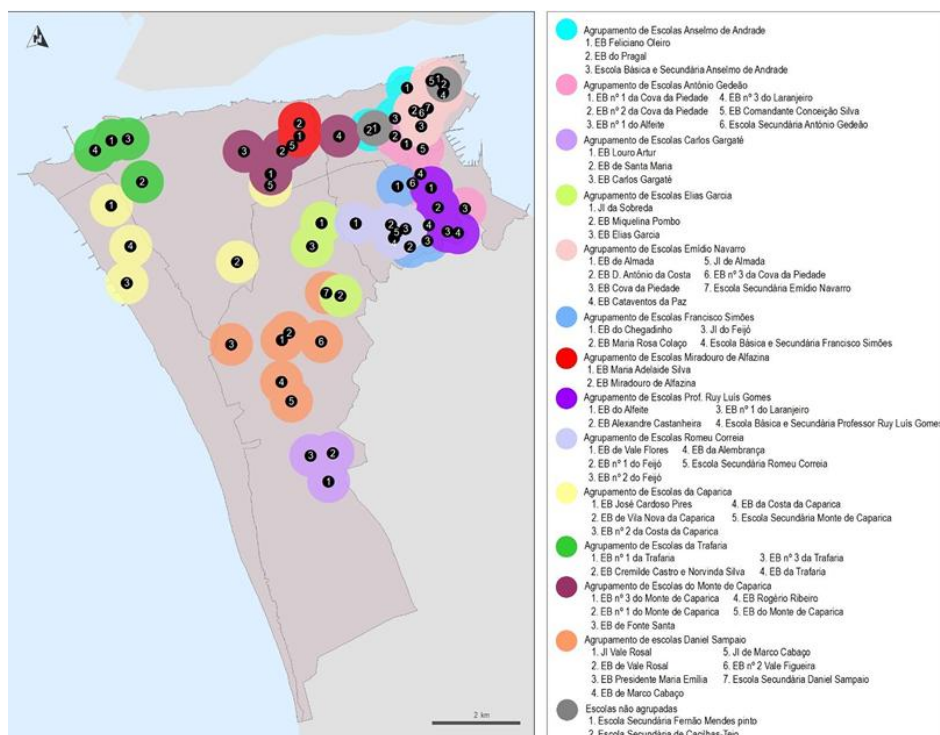


Figura 2 – Localização dos equipamentos educativos dos concelhos (Revisão da Carta Educativa de Almada, 2023).

Entre os últimos, destaco o Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes (AEPRLG), no qual se insere a escola onde tiveram lugar as vivências presentemente narradas, a partir de março de 2026 – Escola Básica e Secundária Professor Ruy Luís Gomes.

O início da sua história remonta ao ano letivo de 1974/1975, após a construção da antiga Escola Secundária do Laranjeiro, “numa zona de quintas nos arredores da cidade de Almada” (Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes, 2024, p.4). Apenas em 2001, recebeu o “nome do ilustre pedagogo e matemático” (*idem*, p.5). Seis anos mais

tarde, no ano letivo de 2007/2008, a dita escola transformou-se em “sede de um Agrupamento Vertical”, acolhendo o 2º ciclo e integrando as seguintes estruturas: EBI/JI do Laranjeiro nº1, EBI/JI Alexandre Castanheira e a EBI/JI do Alfeite (*ibidem*).

De acordo com Maurício (2026, p.7), em 2011, a escola sede, localizada na Avenida Professor Ruy Luís Gomes, sofreu uma reconstrução total, realizada pela Parque Escolar, Entidade Pública Empresarial, ficando, assim, a dispor de infraestruturas de excelência. Neste sentido, nela encontramos, por exemplo, o Centro de Apoio à Aprendizagem e Inclusão, a Biblioteca Escolar, o Laboratório de Fotografia, a Reprografia/Papelaria, a Cozinha Comunitária, a Unidade de Apoio Especializado para alunos com Multideficiência, Auditório, Bar e Refeitório escolar (*idem*, p.8).

A oferta formativa da Escola Professor Ruy Luís Gomes, ao nível do ensino regular, inclui as opções de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Apresenta também cursos de ensino profissional nas áreas de Turismo, Fotografia e Vendas e um curso de educação e formação. Há ainda alunos em ensino doméstico, ensino articulado e unidades especializadas para ensino estruturado e apoio à multideficiência, com vista a garantir uma educação inclusiva e diversificada (Maurício, 2026, p.8).

De acordo com o seu *Plano de Estudos e Desenvolvimento Curricular* (Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes, 2025, pp. 8-9), o agrupamento apresenta uma rica variedade de projetos, tanto internacionais, como nacionais e locais. Os de âmbito internacional incluem o *Erasmus+ “Intercambio Escolar”*, *eTwinning*, *Desporto Escolar e RedEscolas AntiCorrupção*. A nível nacional, participa no *Educação para a Saúde*, *Eco Escolas*, *Ciência Viva*, *Heróis da Fruta*, *Plano Nacional de Cinema (PNC)*, *a Ler+ Todos Contam*, *Read ON Portugal*, *LED* e *É no poupar que está o ganho*. Por fim, no âmbito local e ao nível de escola, o documento destaca o *Plano Local de Leitura*, *Mês da Fotografia*, *Ciências no Jardim de Infância*, *Ciência à Vista “Aprender Experimentando”*, *Pontes de Transição*, *Salto Mágico*, *O Pinto Ficou na Escola*, *Ambiente e Cidadania*, *Banda PRLG*, *Clube das Ciências Sociais*, *Oficina de robótica*, *Clube de Origami* e o *Escola sem Bullying*. *Escola sem violência*.

Em termos de Matriz Curricular para a disciplina de Português, especificamente no 3º ciclo, nos três anos de escolaridade a carga horária corresponde a 200 minutos, distribuídos em blocos de 50 minutos (Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes. 2025, p.12).

Uma outra dimensão a não ignorar é a questão da diversidade cultural. A ex-Presidente da Câmara Municipal de Almada Maria Emília Guerreiro Neto de Sousa, em 2010, no prefácio ao livro *Gentes de Almada*, descreveu o concelho como sendo uma “terra com identidade própria, fruto da sua diversidade de origens”. Essa mesma diversidade é ainda visível nos dias de hoje, sobretudo na escola que passarei a descrever, ao considerar que, segundo Maurício (2026, p.8), a “população estudantil do Agrupamento é caracterizada por uma grande diversidade cultural” – ora tal prova que cada escola funciona como um espelho da sociedade e do contexto em que está inserida.

De acordo com o mesmo autor, 36,3% do total de alunos do AEPRLG (726) são alunos estrangeiros, provenientes dos mais diversos lugares do globo – 428 vêm de África, 181 da América, 102 da Ásia e 15 da Europa (Maurício, 2026, p.44).

Dos 1997 alunos do agrupamento (Maurício, 2026, p.9), 1084 frequentam a escola sede – 301 no 2ºCEB, 460 no 3ºCEB, 253 no Ensino Secundário e 70 no Ensino Profissional (*idem*, p.42).

Tal como já previamente referido em 2.1., a escola está inserida num “contexto socioeconómico desfavorável” (Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes, 2024, p.6). Este é um cenário facilmente verificável, por exemplo, em Maurício (2026, p.44), que demonstra que 46% do universo de alunos do agrupamento beneficia do apoio da ação social escolar (ASE). Dentro desse universo, é ainda possível discriminar quais as percentagens de alunos da escola que usufruem desse auxílio - 52% dos alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 34% dos do 3º CEB, 25% dos que frequentam os Cursos Científico Humanísticos e 30% dos alunos de Cursos Profissionais (**apêndice I**).

Retomando o ponto 2.1.2. (Resistência e associativismo popular), é de salientar que se sente também um forte pendor reivindicativo e uma profunda adesão sindicalista, no

que diz respeito a greves e plenários, tanto de Pessoal Docente como de Pessoal Não Docente. Neste sentido, o normal funcionamento da escola é regularmente afetado quando ocorrem eventos daquela natureza.

Por fim, interessa indicar que a escola se organiza de acordo com um regime bimestral.

2.4. Perfil da turma - 8.ºF

A turma selecionada para a presente intervenção pedagógico-didática, 8.ºF, encontrou-se, desde janeiro de 2026 até fins de fevereiro do mesmo ano, sem docente de Língua Portuguesa, tendo as aulas ocorrido de forma regular ao longo de todo o 1.º Semestre, a cargo de outra docente. Neste sentido, importa frisar que, aquando da minha chegada, me foram fornecidos os documentos necessários à reunião de informações sobre a turma, nomeadamente as classificações correspondentes ao 1.º Semestre e o conjunto dos sumários registados até à saída da professora anterior.

A turma 8.ºF era assim composta por sete alunos do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, sendo que existiam: dois alunos com 13 anos, seis com 14, outros sete com 15, três com 16 e ainda um aluno com dezassete anos.

Segundo Silva & Lopes (2018, p.60), as características dos alunos são um dos aspetos a considerar aquando da escolha de estratégias de ensino-aprendizagem. Com efeito, a idade dos mesmos e as suas características de desenvolvimento representam uma fatia de enorme relevância nas implicações pedagógicas que requererão. Deste modo, entre as páginas 219 e 223 os referidos autores enumeram quais das últimas se associam a cada uma das faixas etárias entre os 6 e os 19 anos.

Considerando o dito perfil da turma, assume-se pertinente aferir quais as características e devidas implicações pedagógicas associadas às idades em questão.

No que respeita aos alunos com idades entre os 12 e os 14 anos os escritores descrevem-nos da seguinte forma, respetivamente:



Figura 3 – Características das crianças/jovens entre os 12 e os 14 anos (Silva & Lopes, 2018, p.221).

De seguida, caracterizam aqueles com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos da seguinte forma:

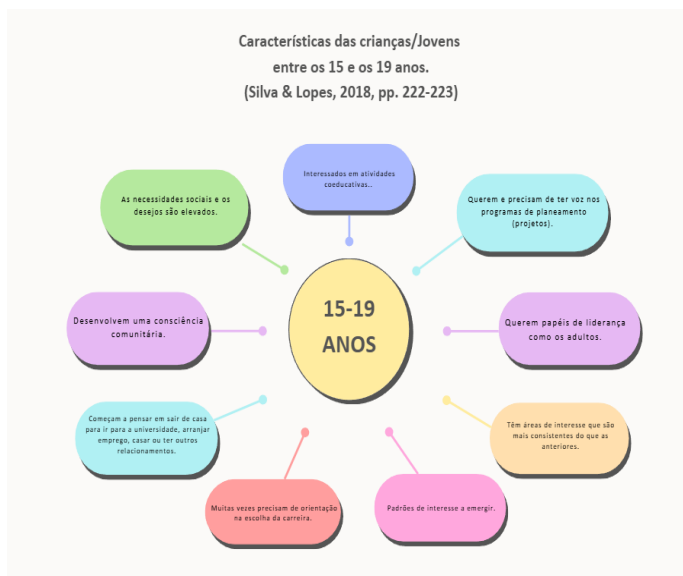


Figura 4 – Características das crianças/jovens entre os 15 e os 19 anos (Silva & Lopes (2018, pp.222-223).

Em termos das implicações ao nível da pedagogia, de entre as referidas, destacarei apenas aquelas que se revelam pertinentes para as aulas de Língua Portuguesa.

Começo por salientar, por exemplo, que para ambas as faixas etárias, os autores sugerem “incentivar experiências” e “proporcionar atividades para pôr à prova interações com o sexo oposto” (Silva & Lopes, 2018, pp. 221-222).

Para os intervalos de idades acima indicados, sugerem, por exemplo:

**Implicações pedagógicas para entre os
12 e os 14 anos.**
(Silva & Lopes, 2018, pp.221-222)

Concentrar-se no desenvolvimento de competências individuais, ajudando os alunos a compará-las com os seus próprios padrões ou metas.
Incentivar experiências de aprendizagem relacionadas com o autoconhecimento e relacionamento com os outros (relacionamentos interpessoais).
Incentivar experiências que envolvam rapazes e raparigas, isto é, atividades que proporcionem estar com membros do sexo oposto de forma saudável tais como constituição de grupos (...).
Dar aos alunos a oportunidade de escolher se são eles os protagonistas e quando.
Durante as atividades, fazer perguntas para incentivar a previsão e resolução de problemas, tais como <i>E se isso não funcionar? O que poderia acontecer?</i>
Ajudar os alunos a encontrar informações e apoio necessário para a realização das atividades.
Fornecer critérios realistas e explicar porque são necessários.
Não usar comportamentos de humilhação ou de “atirar à cara” com este grupo etário.
Evitar destacar os alunos na frente de outras pessoas, seja para elogiar ou criticar.

**Implicações pedagógicas para entre os
15 e os 19 anos.**
(Silva & Lopes, 2018, pp.222-223)

Proporcionar atividades para pôr à prova interações com o sexo oposto, tais como passeios, danças, grupos de trabalho.
Oferecer oportunidades para que os alunos falem sobre as suas próprias crenças.
Planear e reservar algum tempo para o grupo onde os alunos podem discutir ideias e conceitos abstratos, como questões políticas atuais, a paz mundial, realidade virtual, etc.
Planear atividades em que podem experimentar diferentes papéis.
Apoiar os alunos à medida em que trabalham para atingir um objetivo ou meta e a avaliar as metas de longo prazo.

Figura 5 – Implicações pedagógicas propostas por Silva & Lopes.

Além disto, considerando que a idade esperada para alunos que frequentam o 8º ano de escolaridade ronda os 13 e os 14 anos – quando no seu percurso não se regista insucesso escolar -, importa perceber porque encontramos onze alunos com idade igual ou superior a 15 anos.

Considerando a presença de oito alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos e de onze cuja idade se encontra entre os 15 e os 19 anos, parece-me

pertinente que, no planeamento das atividades, se pondere uma fusão das implicações pedagógicas propostas para as ditas faixas etárias, acima apresentadas.

Ao nível das retenções, com base na caracterização da turma, disponibilizada pela escola, é possível considerar que 84,6% dos alunos não ficaram retidos no ano de escolaridade atual, ao passo que 15,4% sim. Portanto, se o número de retenções não justifica por completo uma certa irregularidade na idade dos estudantes, talvez o momento da chegada dos estudantes a Portugal possa fazê-lo, considerando a idade que tinham e há quanto tempo chegaram.

Em termos de nacionalidade, confirmando a diversidade cultural existente a nível escolar, já mencionada em 2.3., apenas nove dos estudantes inscritos na turma são portugueses. Com efeito, dez alunos possuem nacionalidade estrangeira: uma aluna tem nacionalidade egípcia, uma outra é cabo-verdiana, quatro alunos provêm do Brasil e outros quatro têm nacionalidade angolana. Todavia, a turma inclui, ainda, quatro alunas inscritas na disciplina de Português Língua Não Materna que, portanto, não frequentam as aulas de Português.

Contrariando a tendência verificada a nível escolar, nesta turma, 80,8% dos alunos não beneficia do Apoio da ASE – 7,7% usufrui do Escalão B, outros 7,7% do Escalão A e 3,8% beneficia do Escalão C. Contudo, 80,8% dos alunos alega não possuir computador.

2.4.1. Dificuldades observadas

O aspeto inicialmente mais impactante foi a banalização e a normalização da falta de assiduidade e de pontualidade, associadas a um forte desinteresse pela escola e a uma parca responsabilidade por parte dos alunos. De acordo com diversas entrevistas espontâneas que fui realizando a outros docentes, este é um aspeto que poderá estar intimamente ligado ao contexto socioeconómico adverso no qual a escola se insere.

Além disso, importará referir a descrição que Mendes (1997) realizou da perspectiva que os alunos, à data, possuíam da disciplina de Português:

não conseguem ver o objecto de aprendizagem, a sua ordenação e o próprio percurso dessa aprendizagem. Isto para além de não aperceberem ou de ninguém lhes explicar os valores de ordem social, económica e simbólica depositados na expressão linguística do cidadão. Não têm a experiência da progressão de conhecimentos e do aperfeiçoamento, pelo treino, de cada uma das competências. O português passa por disciplina invisível. (Mendes, 1997, p.163)

Posso acrescentar que, em conformidade com as observações realizadas tanto na primeira escola por onde passei como na presente, e com o contacto que estabeleci com os alunos dos diferentes contextos, é possível observar uma opinião transversal, por parte dos mesmos, de que a disciplina é inútil. Retomando a reflexão da autora, este ponto de vista generalizado (até por outros grupos da sociedade) demonstra que o artigo de 1997 é ainda bastante atual em 2026. Além disso, dever-se-á, também, 1) à forma como as aulas ainda estão construídas, 2) ao acompanhamento da aprendizagem que o aluno não realiza e 3) à progressão que o mesmo não encontra na disciplina de Português. Assim, acrescentando esta visão a um contexto social desfavorável que, na maioria das vezes, só associa à escola a ideia de desinteresse, não espanta, entre alunos, a banalização que é atribuída à frequência nas aulas e o papel de “consumidores entediados” (Mendes, 1992, p.57) que personalizam.

Verifiquei, também, a existência de pequenos conflitos e convergências de personalidade entre alguns alunos – esta conduzia, várias vezes, a uma certa recusa por parte dos mesmos aquando de propostas de realização de trabalhos em grupo.

Por fim, na maioria dos intervalos, tornava-se visível o *convívio* entre alunos através de videojogos – contudo, cada um deles encontrava-se enclausurado no seu próprio telemóvel. Rara vez era dado espaço ao diálogo e à conversa real.

a) Domínio da Expressão Oral

Contudo, ao contrário do verificado no contexto anterior, a turma 8.ºF demonstrou, desde o começo, altos níveis de participação - esta, no entanto, desordenada, confusa e, não raras vezes, demonstrando vocabulário e registo de língua desadequados à sala de aula.

No decorrer das primeiras semanas de aulas, pude verificar as seguintes dificuldades:

- Quando é colocada uma questão aos alunos, aqueles que pretendem responder fazem-no em simultâneo, em vez de pedirem permissão para o fazer, ordeiramente, e de aguardarem pela autorização da professora.
- Na maioria dos momentos, quando um aluno se encontra a responder oralmente a uma questão, alguns colegas não demonstram respeito nem ouvem o que está a ser dito, desenvolvendo conversas paralelas em simultâneo.
- Alguns alunos apresentam dificuldades em projetar a voz de forma audível e perceptível, fazendo-o num tom mais baixo do que aquele que é o ideal - de acordo com Silva et al (2011, p.31), espera-se que, no Domínio da Expressão Oral, os alunos de 3º ciclo sejam capazes de “usar da palavra com fluência e correção, utilizando recursos verbais e não verbais com um grau de complexidade adequado às situações de comunicação”, devendo ser dado destaque à entoação.
- Dificuldade em adequar o discurso típico do quotidiano ao contexto formal da sala de aula, sendo o primeiro marcado por diversos bordões linguístico e vocabulário desadequado.

b) Domínio da Educação Literária

Ao nível do domínio da Educação Literária, demonstravam ao longo das primeiras semanas de aulas, dificuldades na compreensão do texto e na construção de um sentido crítico. Acrescento que face à adaptação a um novo contexto, aquelas

regiam-se por um modelo expositivo dito tradicional – contudo, englobavam, momentos de leitura em voz alta e de construção conjunta do raciocínio.

Neste sentido, os resultados da avaliação sumativa, realizada a 25 de março de 2026, no âmbito do estudo da obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado, foram capazes de revelar essas mesmas barreiras, traduzindo uma patente dificuldade ao nível da compreensão do texto e da mensagem transmitida pelo mesmo. Ademais, o dito teste de avaliação (**anexo IX**) que visava, também, recolher informação sobre a turma para as Avaliações Intercalares (considerando que eram escassos os instrumentos de avaliação que possuía), constituiu-se ainda como ferramenta de diagnose e de recolha de dados para a construção do perfil da turma.

Conforme se constata ao analisar o documento, está patente uma certa incompatibilidade entre o excerto apresentado e as questões propostas aos estudantes. Contudo, embora esta incoerência possa ser encarada como falha (considerando que os alunos não tinham aulas de Língua Portuguesa há alguns meses), a mesma ter-se-á revelado como estratégia interessante para aferir a condição dos alunos relativamente à compreensão literária, obrigando-os a utilizar, na maioria das questões, processos mais complexos de compreensão leitora, como a reorganização da informação, além da compreensão literal (Ribeiro et al, 2010, p.14).

Deste modo, em cada uma das questões, estariam implícitos diferentes processos e estratégias de compreensão leitora.

Questão	Processo de compreensão leitora
Questão 1	Compreensão literal e reorganização da informação.
Questão 2	Compreensão literal e reorganização da informação.
Questão 3	Reorganização da informação.
Questão 4	Compreensão literal.
Questão 5a)	Compreensão literal.
Questão 5b)	Reorganização da informação.

Questão 5c)	Reorganização da informação.
Questão 5d)	Compreensão literal.
Questão 5e)	Reorganização da informação.

Tabela 1 – Processos de compreensão leitora utilizados (produção própria).

No que respeita ao aproveitamento demonstrado pelos alunos, de acordo com o **anexo XI**, é possível verificar que a maioria dos alunos obteve classificações enquadradas nos níveis “Suficiente” e Insuficiente”:

Nível de classificação	Número de alunos
Muito Bom [90%-100%]	1
Bom [70%-89%]	4
Suficiente [50%-69%]	7
Insuficiente [20%-49%]	7
Fraco [0%-19%]	0

Tabela 2 – Aproveitamento dos alunos no Teste de Educação Literária, por níveis de classificação (produção própria).

É ainda pertinente analisar os resultados da turma ao nível de cada pergunta: de acordo com o(s) processo(s) de compreensão leitora que lhe está (ou estão) associado(s), perceber qual a prestação da turma – que percentagem de alunos obteve classificação igual a zero, inferior a metade, igual a metade ou superior a metade.

Em primeiro lugar, abordemos a Questão 1 (“Caracteriza o Gato Malhado, física e psicologicamente.”), cotada para 20 pontos e para a qual seriam recuperados os processos de compreensão literal e de reorganização da informação. Como pode ser confirmado no **anexo XII**, 73,7% dos estudantes obteve uma classificação superior a metade da pontuação, 21,1% obteve metade da mesma (10 pontos percentuais) e 5,3% alcançou menos de metade.

Relativamente à Questão 2 (“Como era a relação do Gato Malhado com os outros animais do parque? Dá dois exemplos.”), expectava-se, à semelhança da questão anterior, uma compreensão literal do excerto, a par com a reorganização da informação (os exemplos haviam sido estudados nas aulas anteriores). Em termos de pontuação, desta vez, 57,9% dos estudantes obteve metade da classificação (10 pontos), tendo 26,3% alcançado mais de metade e 15,8% menos de 10 pontos.

Também na Questão 3, cotada em 15 pontos, os estudantes eram desafiados a reorganizar informação estudada nas aulas anteriores, nomeadamente a forma como começou a história de amor entre o Gato e a Andorinha Sinhá. Ao contrário do verificado nas questões anteriores, 57,9% das respostas foram classificadas com zero, 31,6% obtiveram aproximadamente metade da pontuação e apenas 10,5% alcançaram uma classificação superior a metade da pontuação.

De modo semelhante, na Questão 4, correspondente à identificação de um recurso expressivo previamente abordado em aula (enumeração) e cotada para 15 pontos, os alunos demonstraram uma prestação traduzida nos seguintes números: 68,4% obteve zero em termos de pontuação, ao passo que 31,6% alcançou mais de metade da pontuação. A meu ver, as fracas classificações aqui demonstradas dever-se-ão, sobretudo, à desatenção e carência de assiduidade e estudo por parte dos alunos

(baseadas, provavelmente, na parca motivação e interesse pela disciplina), considerando que este conteúdo havia sido abordado em várias ocasiões anteriores.

Por fim, no que respeita à Questão 5, esta exigia a retoma tanto da compreensão literal do texto como da reorganização da informação, como se verifica na **tabela 1**. Além disso, formada por cinco alíneas, encontrava-se cotada para 30 pontos. Neste caso, no conjunto das cinco alíneas, 57,9% dos alunos obteve uma classificação superior a 15 pontos (metade), tendo 21,1% alcançado metade e outros 21,1% apenas menos de metade.

Analisando todos os números apresentados até aqui, verificam-se as dificuldades demonstradas pelos estudantes nas primeiras semanas após a minha chegada, já referidas anteriormente. Considerando estes resultados, evidenciaram-se, sobretudo, duas preocupações: 1) encontrar uma estratégia que ajudasse os alunos a compreender de forma mais profícua as obras literárias em estudo e, idealmente, 2) tornar a disciplina de Português mais apelativa e atrativa para os mesmos.

2.5. Reajuste da área de intervenção

Nomeei a presente secção de *reajuste da área de intervenção*, visto que, à luz do anteriormente referido na “Introdução”, o tema do projeto desenvolvido na Escola Básica e Secundária Professor Ruy Luís Gomes nasce como uma adequação da ideia embrionária que surgiu aquando da minha passagem pela Escola Secundária de Amarante.

De acordo com Silva & Lopes (2018, p.60), a escolha de estratégias de ensino-aprendizagem deve ser dirigida de acordo com um conjunto de múltiplos fatores, a saber: objetivos e descritores de desempenho estabelecidos, características dos conteúdos, características dos alunos, tempo disponível, condições físicas e experiência didática do professor.

Tendo apresentado, no ponto anterior, a descrição e as dificuldades reveladas pelo público atual, é possível considerar os seguintes aspetos: por um lado, as barreiras

respeitantes à compreensão do texto literário; por outro, a diferença significativa, em termos de participação, relativamente à turma de Amarante.

Assim, também por questões de economia de tempo, mantém-se o interesse e a pertinência em trabalhar as competências associadas ao domínio da Expressão Oral, através da prática de debates. Contudo, ao contrário do que viria a ocorrer em Amarante, o foco de investigação assenta em perceber se a dita estratégia ajudará a promover o entendimento das obras literárias por parte dos estudantes. Além disso, encarando a prática de debate como o conjunto de todas as competências que requer - “saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (Reis, 2009, citado em Viegas et al, 2015, p.24), será interessante perceber se, no fim, a mesma terá também contribuído para, de forma implícita, organizar a participação em sala de aula e melhorar a competência comunicativa formal dos alunos. Além disso, a promoção, em sala de aula, de um ambiente favorável à aprendizagem conduzirá, subsequentemente, a uma profícua compreensão das obras literárias.

3. Enquadramento Teórico

Ao longo da presente secção, tentarei fazer jus à desafiante tarefa de produzir uma revisão crítica da literatura que, entre outros aspetos, compare e avalie as conclusões de um investigador, selecione, organize e classifique descobertas mediante um padrão coerente e identifique e explique ligações pertinentes entre factos (Bell, 2010, p.104).

3.1. Ensino da Literatura

Se revisitar as aulas de Português ao longo da minha experiência como estudante, identifico uma linha coerente com uma prática tradicionalmente expositiva e restrita àquilo que o *Curriculum* esperava. Além do mais, ao recordar a maioria das diversas aulas de Literatura com as quais tive contacto, atualmente, ao longo dos últimos meses, estas mantêm uma base semelhante às do passado – embora reconheça nelas algumas diferenças, elas são ténues.

À luz dos Conhecimentos, Capacidades e Atitudes esperados, atualmente, de um aluno de 8.º ano que conclua a disciplina de Português, prevê-se que, ao nível da Educação Literária, o mesmo seja capaz de, entre outras dimensões, “Interpretar o texto em função do seu modo literário, com base na análise da representação dos temas, das experiências e dos valores” e de “Expressar opiniões e problematizar sentidos como reação pessoal à audição ou à leitura de um texto ou obra.” (DGE, 2018, p.8) Também o PASEO antevê que estes sejam capazes de, por exemplo, “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.” (DGE, 2017, p.21)

Walter (2014, p.13) defende uma visão da Didática de Literatura que não trate apenas de “[a] ensinar propriamente, mas sim de “propiciar, incentivar, favorecer reflexões em contexto pedagógico”, conduzindo à “translação de expectativas” proposta por Reis (1992, cit. em Walter, 2014, p.12).

Também Rouxel (2013, p.2) encara a finalidade do ensino de literatura como sendo “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico”, que é “capaz de construir

o sentido de modo autónomo e de argumentar a respeito”. Consequentemente, tal conduzirá à constituição de uma “personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que vislumbra esse ensino da literatura” (*ibidem*).

3.1.1. Abordagens

Witte et al (2005, cit. em Duarte, 2012, p.295) apresentam quatro abordagens prototípicas associadas ao ensino da literatura, as quais se designam por educação cultural, educação literária-estética, educação social e desenvolvimento individual. Além disso, de acordo com Sawyer & Van de Ven (2007), citados pela mesma autora, encontramos, ao nível do ensino da literatura, a “progredir para um paradigma reflexivo, em detrimento do domínio de conhecimentos” (Sawyer & Van de Ven, 2007, cit. em Duarte, 2012, p.296).

Ao longo da sua tese de doutoramento, Regina Duarte apresenta três casos de estudo, três modos de ensinar literatura, a cada um dos quais associa, posteriormente, um modelo de ensino da mesma: “*modelo flexível*” (Duarte, 2012, p.298), “*modelo fechado*” (*idem*, p.304) e “*modelo híbrido*” (*idem*, p.308). Descrevendo de forma sucinta cada um dos três, podemos afirmar que: 1) o *modelo flexível* se caracteriza pela “abertura da aula de ensino da literatura”, constituindo esta uma aula de leitura literária não padronizável e sem uma estrutura típica, mas que é determinada por diferentes fatores (*idem*, p.298); já o 2) *modelo fechado* define-se pela “constância dos textos em leitura e dos modos de os ler, em aulas de ensino da literatura muito ritualizadas” (*idem*, p.304) e nas quais se baseiam ainda a maior parte das aulas tradicionais e atuais; e, por fim, o 3) *modelo híbrido* “apresenta características dos dois modelos anteriores”, sendo assim considerado como um modelo de transição. (*idem*, p.308)

Conforme se depreenderá no decurso do presente relatório, adotei, para a prossecução deste projeto, o modelo 1 (*modelo flexível*)¹ que aparenta ir ao encontro do objetivo anteriormente proposto. Como referi previamente, as aulas de literatura planeadas mediante este modelo não são padronizadas, regendo-se por variadíssimos fatores: diferentes objetivos de leitura elegíveis em momentos diferentes do ano, diferentes textos que, pela sua individualidade, convocam modos de ler distintos e diferentes alunos que, pelas suas características de leitores, respondem de formas variadas aos textos em análise (*idem*, p.298). Desta forma, não será, descabido associar a este modelo a ideia de *leveza* apresentada por Mendes (1997, p.156), que encara alunos e professor como “co-creadores [*sic*] do texto lido”. Todavia, deve também estimular a “imaginação literária e interpretativa do professor”, obrigando-o à “invenção de situações escolares de leitura que sejam criativas.” (*idem*, p.158)

A dimensão individualizada é aplicada, não só aos textos, mas também aos alunos, ao investi-los de “poder na construção ativa de significados e na busca de respostas individuais à leitura”, que devem ser partilhadas e discutidas, de modo a enriquecer as respostas pessoais no diálogo com as vozes dos outros (Duarte, 2012, p.299). Na perspetiva do caso de estudo que, a meu ver, se enquadra neste modelo, o diálogo é percecionado como “forma de construção de sentidos” (*idem*, p.267) e a sala de aula é vista como “um espaço de pluralidade de vozes” (*idem*, pp.267-268). Esta “exploratory talk”, nomeada por Barnes (1992, cit, em *idem*, p.268), privilegia “uma pedagogia de participação, que encoraja os alunos a pensar e a contribuir com os seus próprios significados.” (Duarte, 2012, p.268) Aqueles são desafiados a “desenvolverem a autonomia, posicionarem-se criticamente face ao que leem” e “ligarem os textos aos textos das suas vidas”. (*idem*, p.270) Com esta abordagem, almeja-se que “a compreensão e a interpretação do texto trabalhado na aula resultem de uma

1 Contudo, embora, segundo este modelo, o professor seja responsável por “selecionar os textos mais adequados” (*idem*, p.282), “te[ndo] em conta a [sua] adequação aos interesses dos alunos” (*idem*, p.265), neste projeto optou-se por basear os debates nas obras previstas pelo *currículo* da disciplina. Tal se deve ao facto de a docente ter sido colocada a meio do segundo semestre e, assim, ser obrigada a cumprir o Programa Curricular.

negociação suficientemente liberal”, que seja “capaz de admitir variações que não alterem o núcleo semântico do texto” (Rouxel, 2013, p.7).

Aos olhos desta perspectiva construtivista da relação pedagógica, na qual se prima pela participação ativa dos alunos na construção da sua aprendizagem (Duarte, 2012, p.268), cabe ao professor, por exemplo, “propor os desafios e as abordagens mais significativas, numa perspectiva heurística da leitura literária.” (*idem*, p.270) Este deve, ainda, dar espaço ao “respeito pelo aluno enquanto leitor”, ao qual “se dá voz para se posicionar criticamente sobre o que lê e se estimula que participe no diálogo, com voz ativa” (*idem*, p.271). Deste modo, “o papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora dele e institucionalizada.” (Rouxel, 2013, p.7) Contudo, de acordo com Mendes (1992),

só ele pode levar, com os seus conhecimentos de literatura, a que as respostas dos alunos aos textos cresçam, a que os seus juízos sejam cada vez mais sólidos e rigorosos, as suas escolhas de textos mais discriminadas e estéticas, os seus comentários progressivamente mais apoiados no vocabulário específico da crítica literária, a sua atenção à linguagem cada vez mais sofisticada. (Mendes, 1992, p.62)

Também o texto literário assume aqui uma tarefa – a de “questionar os alunos” e de “levá-los a pensar sobre problemas existenciais e questões com que não se confrontariam de outra forma” (Duarte, 2012, p.270).

À semelhança de Duarte (2012), Rouxel (2013, p.2) convoca a “atividade do aluno”, “a literatura ensinada” e a “ação do professor” como peças fulcrais para a formação da personalidade que anteriormente referira.

Por fim, deve-se também primar pela construção de um “contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos”, sendo este “propício ao encontro com os textos literários” (Rouxel, 2013, p.8).

3.2. O debate ao serviço da Literatura

Considerando o modelo de ensino de literatura descrito na secção anterior, a prática de debates, como promotora do diálogo e da tal “pluralidade de vozes” (Duarte, 2012, p.268, assume-se, assim, como estratégia pertinente para aferir se tal prática é capaz de combater as dificuldades apresentadas em 2.4.1.

3.2.1. Metodologia de aprendizagem ativa

Já em 1992, Mendes (1992, p.57) destacava a prática de uma “correlativa pedagogia centrada na aprendizagem e no treino activo do aluno.”

De acordo com Oros (2007, p.295), os “structured debates” integram o grupo das Metodologias de Aprendizagem Ativa, na medida em que implicam uma “greater activity on the part of the student”, tornando-o, assim, no “protagonista, constructor, director y administrador de su proceso de aprendizaje” (Klimenko & Alvares, 2011, p.17). Também Ghafar (2024, p.125) refere o debate como promotor de um “environment of active learning”, a par com Rivas et al (2022, p.6), que o sugerem como estratégia de desenvolvimento da metacognição, baseada no diálogo e na interação. Importa ainda salientar que, segundo Stice (1987, cit. em Oros, 2007, p.295), os estudantes retêm 70% daquilo que dizem e 90% do que fazem e dizem juntos, ao passo que guardam apenas 10% do que leem, 20% do que ouvem, 30% do que veem e 50% do que veem e ouvem. Estes números refletem a eficácia que as metodologias de aprendizagem ativa assumem no processo de construção do conhecimento dos alunos, assim como a importância que o seu papel (idealmente central) representa ao longo desse processo.

3.2.2. A prática de debates vista como estratégia eficaz

Segundo Hattie (2009, cit. em Silva & Lopes, 2018, p.59), os debates (englobados no conjunto de estratégias “discussão na sala de aula”) integram os “métodos que se destacam pela eficácia na aprendizagem da maioria dos alunos.” O mesmo autor afirma ainda que os métodos que se revelaram mais eficazes no desempenho escolar dos

alunos dependem da influência dos pares, da definição de objetivos de aprendizagem claros, do *feedback* e do ensino de estratégias variadas (*ibidem*).

De acordo com Silva et al (2011, p.29), no 3º ciclo é dada uma maior incidência aos “usos mais formais do discurso oral”. Os autores salientam, também, que no 8.º ano de escolaridade é dado destaque ao texto argumentativo, sublinhando o debate como um dos géneros trabalhados. Neste sentido, ao fomentar o seu estudo e prática no âmbito do projeto de investigação-ação, surge uma linha de coerência entre o último e o *curriculum* previsto para a disciplina no ano de escolaridade supramencionado.

3.2.3. O debate e o pensamento crítico de mãos dadas

A estratégia assume-se como um “formal method of interactive and representational argument” (Debate, n.d., cit. em Alasmari, 2013, p.147), que “engages students in a variety of cognitive and linguistic ways.” (Krieger, 2005 cit. em Alasmari, 2013, p.147) No conjunto dessas competências, podemos destacar, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, uma valência cada vez mais imprescindível para os dias de hoje, nos quais se verifica a “dificuldade do diálogo plural” (Silva & Santos, 2022, p.127). Alguns anos antes, já Dolz et al (2010, p.22) haviam sugerido o debate regado como um exemplo de género oral capaz de promover a discussão de problemas sociais controversos, ao longo do qual os estudantes são desafiados a estimular a sua capacidade linguística de argumentar, isto é sustentar, refutar e negociar tomadas de posição.

Pelo menos nos últimos vinte anos, vários têm sido os autores que reconhecem a “importância de criar debates em sala de aula” (Silva & Santos, 2022, p.127), aliando-os à promoção do pensamento crítico. Já em 1997, Crone (cit. em Chi & Mai, 2020, p.516) referia que “if students actively participate in a learning environment, they will have more opportunity to become critical thinkers and less passive.” Também Ataxanovna (2024, p.133), quase vinte anos mais tarde, refere a promoção do pensamento crítico (entre outras) como uma das vantagens acarretadas pela prática de debates. Contudo, é pertinente salientar que esta “prática escolar do comentário de

texto que tem uma natureza discursiva” (Mendes, 1997, p.159), segundo a autora alude a uma “competência crítica” e a um “objetivo escolar da aprendizagem da leitura” apenas próprio dos 11º e 12º anos do Ensino Secundário (*ibidem*).

No entanto, considerando a bibliografia consultada na sua totalidade, basearei este projeto na perspectiva de que, ao auxiliar a preparação do debate e a prestação dos alunos do 8º ano no decorrer do mesmo, o pensamento crítico poderá, possivelmente, favorecer a compreensão das obras em estudo. A construção de um pensamento crítico é um processo e, nesse sentido, a promoção de dinâmicas que para isso contribuam é, a meu ver, relevante na formação da pessoa.

Neste sentido, verificarei se a prática de debate é capaz de conduzir a uma compreensão mais aprofundada e profícua do texto, acreditando que os alunos, ao colocarem o pensamento crítico ao serviço da obra e da construção da devida argumentação, estabelecerão uma relação de proximidade com o enredo e com as personagens.

3.2.4. Obstáculos e soluções

Contudo, segundo Astuti et al (2022), a prática de debates pode levantar alguns obstáculos, tais como:

difficulty to practice speaking in debate practicing, difficulty to define the motion in debate practicing, difficulty to make limitation and be the first speaker in debate practicing, lack of vocabulary in debate practicing, difficulty to do rebuttal in debate practicing, difficulty to express an argument in debate practicing, difficulty to find the reference to support the argument in debate practicing, difficulty to build up critical thinking and prepare material, difficulty in managing manner in debate practicing, difficulty to control eye contact and use note, and anxiety. (Astuti et al, 2022, pp. 73-74)

De forma a tentar combater as dificuldades supramencionadas, os autores apresentam algumas soluções, nomeadamente: “doing rehearsal before debate

practice”, “pausing argument in few minutes to mediate some word to be produced”, “repeating some word”, “using non-linguistical signals when delivering argument”, “having discussion with group before debate practice”, “making some notes” e “reading to get knowledge from sources.” (*idem*, pp.75-77)

3.2.5. Preparação das aulas

Para a estruturação e preparação das aulas, Ataxanovna (2024) dá a conhecer seis recomendações pertinentes e conducentes a uma prática investigativa que seja crítica e refletiva.

Em primeiro lugar, sugere escolher temas pertinentes e interessantes para os alunos, de modo a fomentar a sua motivação e vontade de expressar as suas opiniões. Desde que acarretem significado para os estudantes, os assuntos podem estar relacionados com acontecimentos atuais, questões éticas ou até com as próprias disciplinas (Ataxanovna, 2024, p.131).

De seguida, demonstra a importância de estabelecer objetivos, expectativas e regras claras para a realização dos debates, visando assegurar que a atividade está devidamente estruturada e que todos os alunos têm oportunidade de participar (*idem*, p.132). A esta ideia assemelha-se (e acrescenta-se) aquilo que Mendes (1997, p.164) denomina de “divisão visível”, que, segundo a autora, deverá ocorrer mediante um pacto pedagógico, cujo objetivo assenta em conduzir os alunos ao longo do processo, de modo que “saibam sempre em cada momento o que estão a aprender”.

A constituição de equipas e a atribuição de papéis e funções assumem também um papel relevante ao longo do percurso de preparação da atividade, considerando que garante que todos os alunos ocupam o seu espaço e a sua função dentro do debate. Como consequência, contribui, em simultâneo, para uma eficaz gestão do tempo (Ataxanovna, 2024, p.132).

De forma a promover, antecipadamente, um debate frutífero e rico, é essencial incluir, no plano de aulas, a sua preparação prévia. Estes momentos conduzirão,

idealmente, a uma redução da ansiedade dos alunos aquando da atividade, pois encontrar-se-ão munidos das ferramentas necessárias para expressar o seu ponto de vista de forma eficiente (Matusitz & Forrester, 2009, cit. em *ibidem*). Também Rivas et al (2022) e Harrigan (2008, cit. em Bauschard & Rao, 2015) enfatizam a importância da construção do processo argumentativo, ao afirmarem que, além do debate (pendor interativo), são importantes os momentos de reflexão que o preparam, nos quais se deve identificar antecipadamente contra-argumentos, de modo a fortalecer e enriquecer a estrutura argumentativa dos estudantes, assim como a desenvolver empatia pela posição dos seus oponentes. Silva et al (2011, p.36) referem que a fase de *planeamento* poderá consistir na “recolha de informação sobre o assunto de que se vai falar”, assim como na “organização e planificação daquilo que se vai dizer.”

Todavia, não ocorrerá um debate enriquecedor e produtivo caso os seus intervenientes (alunos) não se sintam num ambiente acolhedor, solidário, que os apoie e não dê lugar a julgamentos. Com efeito, é crucial que, desde início, o professor ateste a ideia de que o objetivo dos debates não é eleger um vencedor, mas sim contribuir para o diálogo e para a prática das competências comunicativas (Ataxanovna, 2024, p.132).

Por fim, assume-se fundamental incluir no período de pós-atividade um momento de reflexão, que permita aos alunos partilhar como foi a sua experiência e os ajude a processar aquilo que aprenderam, ao receberem *feed back* construtivo por parte do professor. Segundo Machado (2021, p.4), esta informação (oral ou escrita), fornecida após a avaliação do progresso dos alunos, sugere as ações que estes devem adotar para atingir os objetivos pretendidos. Todavia, o professor deve ter presente a necessidade de “criar novas possibilidades de aprendizagem e de evidenciação das mesmas”, de modo a garantir ao aluno que, no seu percurso de aprendizagem, haverá outras oportunidades para aplicar a informação que recebeu. De acordo com esta linha de raciocínio, o *feed back* assume a sua importância ao convidar o professor a “concentrar-se no desenvolvimento de competências individuais, ajudando os alunos a compará-las com os seus próprios padrões ou metas” (Silva & Lopes, 2018, p.221), assim como a “apoi[á-los] à medida que trabalham para atingir um objetivo ou meta e a avaliar as metas de longo prazo.” (*idem*, p.223)

Todavia, segundo os mesmos autores, este momento deve ocorrer “não usa[ndo] comportamentos de humilhação ou de “atirar à cara” e “evita[ndo] destacar os alunos na frente de outras pessoas, seja para elogiar ou criticar.” (Silva & Lopes, 2018, p.222)

Também Waluyo (2025, p.297), alguns anos mais tarde, salientou a importância do *feedback* construtivo por parte do docente para garantir a eficácia dos debates. Importa sublinhar que deve ser ainda aplicado a par com uma prática consistente e trabalho colaborativo entre pares.

3.3. Oralidade

Embora o foco do presente projeto de investigação-ação se direcione para as implicações do debate ao nível do ensino da Literatura, não deixa de ser pertinente salientar, ainda que de forma breve, as competências, no domínio da Expressão Oral, que a estratégia desenvolve e acarreta.

Segundo Ong (1998, p.13), Ferdinand de Saussure, o pai da linguística moderna, alertara para a primazia do discurso oral, como base de toda a comunicação verbal, contrastando com a tendência predominante de que a escrita é a forma básica de linguagem. Também Henry Sweet, contemporâneo do linguista, havia enfatizado que “as palavras são feitas não de letras, mas de unidades sonoras funcionais, ou fonemas.” (*idem*, p.14)

No mesmo texto, Ong adverte, ainda, para o poder e dinamismo que o som carrega (1998, p.43), assim como para a sua relação primordial com a formulação de raciocínios. Mas o que seria da formulação de raciocínios, caso se processasse apenas de forma individual? Como refere o autor, a mesma correria graves riscos, pois “é difícil [para o pensador] falar consigo mesmo durante horas consecutivas” (*idem*, p.44). Daqui se depreende, portanto, a “necessidade de um interlocutor virtual” (*ibidem*), da comunicação, do diálogo. Assim, poderemos, talvez, encontrar nestas considerações a base para perspetivar a prática de debates em sala de aula como promotora e

construtora da partilha de diferentes perspectivas, questionamentos, reflexões e conhecimento.

3.3.1. Expressão oral

Embora a aquisição de uma língua se processe “sem esforço, naturalmente” (Costa, 1996, p.64) e “se aprend[a] a comunicar através da linguagem rapidamente e com sucesso” (*ibidem*), acompanha-nos a inevitabilidade de, eventualmente, adequar o nosso discurso aos diversos contextos que nos rodeiam. Assim, assume-se porventura fundamental “usar novas formas discursivas adaptadas aos locutores em interação”, tomar “uso da linguagem (...) de forma calculada”, de modo que “se saiba manipular as formas linguísticas para atingir os objetivos comunicativos.” (*ibidem*)

Neste sentido, à luz dos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009, p.16), coordenados por Reis, encara-se a expressão oral como a “capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua.” Retomando o anteriormente mencionado em 2.5., esta competência implica a mobilização de “saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.” (Reis, 2009, citado em Viegas et al, 2015, p.24)

No que respeita ao domínio da Expressão Oral, Silva et al (2011, p.27) alertam para o relevo que o papel do professor assume no desenvolvimento destas competências. Por um lado, deverá atribuir igual importância “ao trabalho sobre o desenvolvimento das competências do modo oral e do modo escrita”. Por outro lado, deverá fazer “incidir o seu trabalho sobre o desenvolvimento das competências do modo oral, como objeto de estudo em si mesmo e em articulação com a competência Conhecimento Explícito da Língua.”

Viegas et al (2015, p.24) apontam, ainda, o valor da “distinção formal/informal”, que, ao contrário do senso comum em voga à data, “é mais substancial do que a distinção escrito/oral”.

Estes dois últimos parágrafos transportam-nos, assim, para a ideia de que a aprendizagem, na aula de Língua Portuguesa, da adequação do discurso, em contextos formais, é tão importante como o ensino da escrita.

Neste sentido, importa salientar que também Viegas et al (2015, p.26) propõem a prática de debates como um dos recursos didáticos para o desenvolvimento da competência da produção oral.

4. Aplicação do *Tribunal Literário*

O *Tribunal Literário*² constitui uma forma de debate que, segundo a sua criadora, trabalha argumentação, oralidade e interpretação - com efeito, transforma uma obra literária num caso judicial. Piaget, citado em Haagen (1982, p.77), perspetiva “such involvement in “legal” debate” como um “important stage in the intellectual development of adolescents, a vital contributor to acquiring critical thinking skills.”

Na turma 8.ºF, a realização do *Tribunal Literário* materializou-se em duas edições (dois ciclos de intervenção), inicialmente agendadas para os dias 30 de abril e 28 de maio.

De forma a conjugar o projeto de investigação-ação com o Currículo da disciplina, urgiu organizar ambas as edições de acordo com o estudo das obras previstas, identificando, assim, em cada uma delas, uma acusação pertinente a ser discutida. Com efeito, o primeiro ciclo de intervenção decorreu no âmbito do estudo de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado, ao passo que o segundo foi desenvolvido aquando do estudo do texto dramático *Vanessa vai à Luta*, de Luísa Costa Gomes – importa ressaltar que ambos os ciclos de intervenção foram realizados após a leitura integral das obras.

Antes de proceder à descrição do conjunto das aulas pertencentes ao primeiro ciclo de intervenção, importa realçar que, nos 150 minutos anteriores à primeira dessas aulas, tiveram lugar dois momentos fulcrais para um melhor desenrolar das atividades planeadas.

Numa primeira instância, deu-se um pequeno *briefing* informativo sobre a calendarização e organização de ambas as edições, baseado na segunda recomendação

2 Ideia original da autoria da Professora Lúcia Vaz Pedro. A estratégia foi por mim encontrada por acaso num *post* de uma rede social sua. Contactada, a autora apenas pediu que o seu nome fosse indicado.

Lúcia Vaz Pedro define o Tribunal Literário como sendo uma atividade que “transforma uma obra ou personagem num caso judicial”, no qual “os alunos assumem papéis, como juiz, advogados, testemunhas, réu”. Acrescenta que esta dinâmica apresenta a vantagem de trabalhar “argumentação, oralidade e interpretação”.

oferecida por Ataxanovna (2024). Este cuidado informativo de antemão assentou na intencionalidade de oferecer aos alunos segurança, estabilidade e confiança, especialmente àqueles que sofressem de ansiedade e se sentissem desconfortáveis quando surpreendidos. Além disso, importa frisar que Astuti et al (2022, p.75) mencionam a ansiedade como um dos obstáculos enfrentados pelos estudantes aquando da prática de debates. Neste sentido, o momento informativo assume ainda mais relevância, visando prever e colmatar o aparecimento dessa dificuldade.

De seguida, desenrolou-se uma pré-atividade introdutória ao género Debate, cujo propósito foi apresentar aos alunos os conceitos fundamentais para a sua prática, nomeadamente: *ponto de vista, argumentos, exemplos e discurso formal*. Para tal, os alunos foram desafiados a preencher uma ficha de Compreensão do Oral (**anexo XIII**), que, de acordo com Reis (2009, p.16), se entende como “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português”, incluindo a “recepção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória”. Mediante o objetivo previsto para a atividade, esta encontrou-se dividida em duas partes fundamentais.

Na primeira, socorrendo-se da visualização do vídeo “Apresentação de pontos de vista”, cujos direitos pertencem à Escola Virtual, (**apêndice II**), os alunos foram desafiados a preencher o esquema apresentado, de modo a construir a frase “Quando queremos expressar um ponto de vista, devemos apresentar argumentos e utilizar exemplos.” (**anexo XIV**) Com efeito, no referido recurso era possível encontrar o Professor Paulo Cardoso a, em primeiro lugar, apresentar as diferenças entre *facto* e opinião e, de seguida, a demonstrar como deve ser defendido um ponto de vista (através da apresentação de argumentos e exemplos).

Num segundo momento, visualizaram o recurso “Argumentação Simples” (**apêndice III**), incluído na rubrica *Balão de Ideias* Júnior (Escola Virtual), dirigida pela Professora Cláudia Silva e que a própria definiu como “um espaço de discussão e de partilha de opiniões” (00:16). No episódio referido, três adolescentes foram desafiados a apresentar e a sustentar a sua opinião relativamente à marcação de trabalhos de casa. Por conseguinte, a segunda parte da ficha propunha aos alunos que, numa primeira

instância, completassem uma tabela com a opinião, argumentos e exemplos apresentados por cada um dos adolescentes. Todavia, considerando a significativa informação que o vídeo comportava e que o mesmo se desenrolava ao longo de 04 minutos e 28 segundos, os alunos tiveram, nessa aula, quatro oportunidade para assistir à sua visualização.

No início da aula subsequente, teve lugar a correção do preenchimento da tabela, assim como a resolução da última questão (para a qual os estudantes puderam visualizar o vídeo por mais duas vezes), relacionada com o uso do discurso formal. Esta é uma temática que, de acordo com Richards (2008, cit. em Alegrete, 2014, p.13), deve ser levada em conta no ensino da oralidade – entre outros aspetos, deve considerar-se, por exemplo, “ensinar previamente algumas formas linguísticas que podem ser usadas na atividade.” Também Silva et al (2011, p.30) defendem que existe um conjunto de conceitos metadiscursivos que deve ser integrado no estudo do conhecimento explícito do oral, e que “vão permitir descrever e explicar determinados usos do português”, nomeadamente *discurso; registo formal e informal; diálogo; formas de tratamento*. Com efeito, neste projeto em particular, interessam-nos, principalmente, os conceitos de *registo informal* e a sua adequação ao contexto *formal*. Ainda com este intuito, no decorrer das aulas anteriores a cada um dos *Tribunais*, os alunos foram desafiados a estudar as páginas 238 a 241 do manual adotado (Cameira et al, s.d.), nos quais podiam consultar articuladores e expressões para várias finalidades, assim como sugestões de vocabulário a utilizar para adequar o discurso ao devido contexto (**apêndice III**).

Acresce, agora, apresentar a sequência de atividades comum a ambos os ciclos de intervenção, na qual se verifica três momentos primordiais – a preparação da argumentação, a realização do *Tribunal Literário*, seguido de um momento de autoavaliação e *feedback*. Contudo, embora a base seja a mesma, cada uma das três fases apresentou diferenças face à sua homóloga, mediante as especificidades e necessidades que cada ciclo apresentava. A sequência apresentada obedece, ainda, aos princípios de preparação do discurso propostos por Cícero em *Do orador* (cit. em Costa, 2019, p.359) - *inventio* (preparação da argumentação), *dispositio* (construção da ordem

dos argumentos), *elocutio* (adequação do discurso ao contexto formal) e *actio* (dicção e projeção da voz)³.

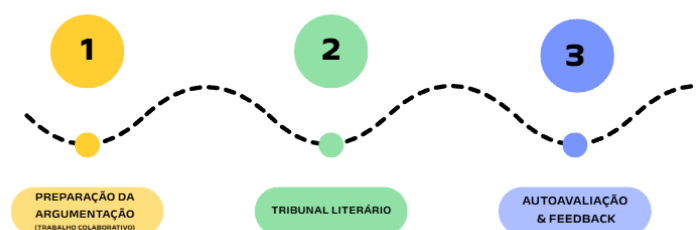


Figura 6 – Sequência das atividades, comum a ambos os ciclos (produção própria, no *Canva*).

Como base para a organização de ambas as sequências didáticas, foram tidas em consideração as contribuições de Viegas et al (2015), que, em *Texto e Gramática*, expõem as micro-habilidades da expressão oral, apresentadas por Cassany et al (2000) e fundadas por Bygate (1987).

Micro-habilidades da expressão oral	
Planificar o discurso	Analisar a situação para preparar a intervenção; usar suportes escritos; antecipar e preparar o tema; antecipar e preparar a interação.
Conduzir o discurso	Conduzir o tema; conduzir a interação; negociar o significado (adaptação do grau de especificação do texto, avaliação da compreensão do interlocutor, supressão de vícios lexicais).
Produzir o texto	Facilitar a produção (simplificação da estrutura frásica, uso de expressões e fórmulas de rotinas, preenchimento de vazios, pausas, repetições); compensar a produção (autocorreção, resumo e reformulação de ideias importantes); corrigir a produção (atenção à articulação, ao débito, respeito pelas regras gramaticais do português padrão).
Aspetos não-verbais	Controlar a voz (colocação, volume, matizes, tom); usar códigos não-verbais adequados (gestos e movimentos); controlar a postura e a atitude (o olhar dirigido aos interlocutores).

Figura 7 – Micro-habilidades da expressão oral (Viegas et al, 2015, p.25).

3 Não é referida aqui a etapa *memória* visto que os alunos puderam recorrer, ao longo dos debates, à base argumentativa previamente preparada.

A primeira fase deste processo, denominada “Planificar o discurso”, vai ao encontro do que já tem vindo a ser referido em capítulos anteriores, nomeadamente em 3.2. (Preparação das aulas). Espelha, assim, a importância de uma preparação atempada e antecipada, de modo a contribuir para a melhor prestação possível por parte dos alunos. Esta preparação materializou-se no preenchimento, em grupo, dos Guiões de Argumentação (**anexos XV e XXV**) - baseados nas fichas de Alegrete (2014, anexos, p.31) -, conduzindo a que os alunos obtivessem acesso aos tópicos da discussão “a few days earlier” (Alasmari & Ahmed, 2013, p.150), e, consequentemente, conseguissem reunir “adequate information” (*ibidem*).

A realização prévia de discussões em grupo integra o conjunto das soluções propostas por Astuti et al (2022, p.75) para tentar ultrapassar as dificuldades dos estudantes aquando da prática de debates.

Neste sentido, em ambas as edições, as aulas que antecederam a realização do *Tribunal Literário* decorreram sob uma dinâmica de trabalho colaborativo, a qual se processou na constituição de grupos de quatro a cinco alunos formados pela professora, com base:

- a) Nas funções e papéis previamente atribuídos (na secção correspondente a cada edição, deixarei explanada a forma como se processou a atribuição). Essas funções dizem respeito aos papéis de vítima, réu, advogados (da vítima e do réu), testemunhas (da vítima e do réu) e secretário, seguindo a recomendação proposta por Ataxanovna (2024, p.132), indicada em 3.2.5. (“Assign Roles and Teams”). Ademais, ao representarem diversos papéis necessários à realização da atividade, assumindo uma identidade distinta e agindo de acordo com um determinado enredo, esse *role-play* permitiu que os estudantes tivessem a oportunidade de desenvolver e melhorar a sua criatividade assim como o seu sentido de competência.⁴

4 Retirado e adaptado de um documento partilhado pela Professora Maitê Gil, no âmbito da Unidade Curricular Psicolinguística e Aprendizagem de Línguas (ano letivo 2024-2025), no qual enumera “Algumas estratégias para aulas expositivas ativas” (adaptado de: [Active Learning Techniques](#)).

- b) No conhecimento da turma obtido até então: grupos internos estabelecidos e convergências mencionadas em 2.4. Os grupos de trabalho foram constituídos de forma a desafiar os estudantes a trabalhar e relacionarem-se com colegas diferentes, impedindo-os de cair na tentação de trabalhar com aqueles que lhes são mais próximos.
- c) As implicações pedagógicas, sugeridas por Silva & Lopes (2018, pp.221-222), para jovens entre os 12-14 e os 15-19 anos de idade, que propõem atividades que coloquem à prova interações com o sexo oposto, de forma saudável, de entre as quais figuram os grupos de trabalho.

Deste modo, a turma ficou dividida em dois grupos principais - cada qual responsável pela defesa ou da vítima ou do réu - subsequentemente divididos nos ditos grupos de trabalho. Importa acrescentar que os grupos de trabalho não foram os mesmos nas duas edições, assim como os papéis. Esta decisão segue a lógica de uma outra implicação pedagógica apontada pelos ditos autores, para a mesma faixa etária, sugerindo que se planeie atividades em que os alunos podem experimentar diferentes papéis (Silva & Lopes, 2018, p.222).

Ainda no respeitante à alínea b), a implementação do trabalho colaborativo vai ao encontro do referido pelo PASEO, ao nível do Relacionamento Interpessoal, visando lutar contra as ditas convergências. Deste modo, esperava-se que os estudantes se tornassem capazes de:

adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (DGE, 2017, p.25)

Este método foi também concebido em conformidade com o *module 3* de debate, apresentado por Alasmari & Ahmed (2013, pp.149-150), segundo o qual os “students will learn to work in a group to research, discuss and build cases together.”

Além disso, “they will also apprehend how to divide the points among themselves (...), follow team strategies” e, como consequência, “learn (...) the art of interpersonal relationship”, bem como “([learn to] support, contradict and extend others’ views.” Também Silva & Lopes (2018, p.221) propuseram, como implicação pedagógica para os alunos entre os 12 e os 14 anos, o incentivo de experiências relacionadas com o relacionamento com os outros.

Além disso, considerando a definição apresentada em *Apprentissage par équipes*, o trabalho colaborativo caracteriza-se como “terme générique qui comprend l’apprentissage par équipe et qui désigne la mise en commun des ressources propres à chacun des membres du groupe d’apprentissage.” (s.a., p.1) Desta forma, a estratégia apresenta-se como adequada à preparação da argumentação, considerando que os alunos deverão mobilizar esforços e conhecimentos com vista a atingirem o objetivo comum – reunir e preparar argumentos e exemplos capazes de defender e suportar o ponto de vista que lhes foi atribuído. Também a University of British Columbia (2014, p.3) sustenta que a prática de TBL apresenta aos grupos a oportunidade para “defend, challenge, discuss, and examine each other’s thinking and problem-solving process”, na medida em que os seus elementos são desafiados a trabalhar no mesmo problema.

O objetivo supramencionado assume uma das diretrizes apresentadas pela Direção-Geral de Educação, em 2018, no âmbito das *Aprendizagens Essenciais*, propondo que os alunos, no 8º ano de escolaridade, no Domínio da Expressão Oral, sejam capazes de “planificar e avaliar o texto oral, tendo em conta a intenção comunicativa e o género textual (expor/informar, explicar, argumentar), individualmente e/ou com discussão de diversos pontos de vista.” (DGE, 2018, p.5)

Importa, por fim, referir que no decorrer de todas as aulas de preparação, houve acompanhamento e monitorização dos trabalhos, por parte da docente.

Acrescento que, no respeitante à atividade do secretário no decorrer das aulas de preparação, poderia levantar-se alguma questão, na medida em que o mesmo não tem nenhuma espécie de argumentação para planificar. Contudo, foi-lhe dada a oportunidade de pesquisar e consultar modelos de atas, assim como de aprofundar os

seus conhecimentos acerca da história, para facilitar o seu trabalho no decurso da atividade.

Por fim, importa salientar que, seguindo os *module 3 e 5* apresentados por Alasmari & Ahmed (2013, p.150), em ambas as edições, a professora desempenhou o papel de moderador, (neste caso, Juiz), enquanto os alunos assumiram a função de audiência (como já havia sido mencionado). Deste modo, a professora teve a possibilidade de “control the conversation and pass floor to students.”

4.1. Primeira Edição - *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, Jorge

Amado

No que respeita ao conjunto de aulas relativas ao primeiro ciclo de intervenção e retomando o forte pendor reivindicativo e a profunda adesão sindicalista característicos da escola (anteriormente mencionados em 2.3.), importa referir que a aula do dia 17 de abril, na qual se previa iniciar o trabalho colaborativo e o devido preenchimento do Guião de Argumentação, foi prejudicada devido à Greve Geral da Administração Pública, não se tendo, assim, concretizado. Neste sentido, a data inicialmente prevista para a 1ª Edição do projeto (23 de abril) sofreu um adiamento de uma semana, para o dia 30 do mesmo mês. Por um lado, a Sequência Didática foi afetada por um atraso de cinquenta minutos, além de se revelar importante oferecer aos estudantes o tempo previsto para a sua preparação; por outro, a atividade, impreterivelmente, era obrigada a realizar-se numa quinta-feira (o único dia da semana em que a aula de Português ocupava dois blocos de 50 minutos).

Para além disso, a esse atraso acresceu um outro, provocado pelo Plenário do Pessoal Não Docente, realizado no dia 30 de abril, que conduziu ao encerramento das atividades letivas no período da manhã. Deste modo, pelos mesmos motivos mencionados acima, a realização do Tribunal foi novamente adiada, desta vez para o dia 7 de maio, data em que se realizou.

4.1.1. Descrição das atividades

Conforme indicado no ponto 4., a obra na qual se baseou a 1ª Edição do *Tribunal Literário* foi a “história de amor impossível” (Fagundes et al, 2010, p.2) de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, de Jorge Amado.

Com vista a introduzir, de forma indireta, a acusação proposta para a 1ª Edição do *Tribunal*, foram corrigidos, previamente, os exercícios de consolidação da leitura, integrantes do Guião de Leitura proposto pelo manual adotado - páginas 123 e 124 - (apêndice IV) e cuja resolução havia sido sugerida para a interrupção letiva da Páscoa. Neste sentido, importa salientar que, no decorrer da correção, foram suscitados momentos de diálogo e de partilha de opiniões, relacionados tanto com as questões apresentadas como com a acusação. Esta estratégia foi pensada com a intenção de, por um lado, estabelecer um fio condutor entre a obra e a atividade e, por outro, introduzir os alunos à reflexão que começariam, posteriormente, a desenvolver.

Para a apresentação da acusação à volta da qual girou este *Tribunal*, interessa recordar, em primeiro lugar, Ataxanovna (2024, p.131), que sugere, para a realização de debates, a escolha de “relevant and interesting topics”, e, em segundo lugar, Silva & Lopes (2018, p.222), que recomendam “planear e reservar algum tempo para o grupo onde os alunos podem [por exemplo] discutir ideias e conceitos abstratos”.

Neste sentido, a acusação proposta foi:

Acusação:

Os pais da Andorinha Sinhá obrigam-na a casar com quem eles querem – o Rouxinol.

Assim, a Andorinha Sinhá torna-se vítima, porque lhe é retirado o direito de tomar decisões sobre a sua própria vida.

Figura 8 – Acusação proposta para a 1ª edição (Guião de Argumentação, anexo XV)

Com efeito, revelou-se necessário atribuir os seguintes papéis: vítima (Andorinha Sinhá), réus (pais da Andorinha Sinhá, advogado da vítima, advogado dos réus, testemunhas da vítima, testemunhas dos réus e secretário (que seria responsável por

redigir a ata do *Tribunal*, não realizando nenhuma intervenção oficial). Os alunos mostraram-se desde logo bastante interessados, tendo até sugerido, de forma pertinente, que alguém assumisse o papel de Gato Malhado, que integraria o grupo de testemunhas da vítima.

O processo de atribuição de funções ocorreu, propositadamente, segundo um misto de estratégias.

Por um lado, considerando que as funções de vítima, réu, advogados e secretário constituíam funções individuais, assumiu-se pertinente solicitar à turma voluntários interessados em assumi-las, de modo a instigar motivação nos estudantes. Esta escolha regeu-se de acordo com uma das recomendações de Silva & Lopes (2018, p.221) para a faixa etária dos 12 aos 14 anos, que propõe “dar aos alunos a oportunidade de escolher se são eles os protagonistas e quando.”

Por outro, constituindo as testemunhas duas funções coletivas (testemunhas da vítima e testemunhas do réu), a docente encarregou-se de atribuir aleatoriamente as duas posições aos restantes alunos. Com efeito, aumenta a probabilidade de terem de defender uma ideia que contrarie a sua opinião inicial, sendo desafiados a colocar em causa as suas “próprias crenças”⁵. Este abandono da zona de conforto terá obrigado os alunos a experienciar a *acomodação* projetada por Piaget, na medida em que mudaram os seus *esquemas psicológicos*, estruturas de conhecimento, para “enfrentar o novo” (Barbosa, 2015, p.1). Também Aristóteles (2005a, cit. em Costa, 2019, p.358) havia afirmado que “é preciso ser capaz de argumentar persuasivamente sobre coisas contrárias (...) para que não nos escape o estado real da questão”. Os alunos potenciaram, assim, a expansão do seu pensamento crítico e dos seus próprios horizontes.

5 Retirado e adaptado de um documento partilhado pela Professora Maitê Gil, no âmbito da Unidade Curricular Psicolinguística e Aprendizagem de Línguas (ano letivo 2024-2025), no qual enumera “Algumas estratégias para aulas expositivas ativas” (adaptado de: [Active Learning Techniques](#)).

No decurso do *Tribunal Literário*, foi utilizada uma apresentação, partilhada com os estudantes nos dias anteriores ao debate, cujo intuito era revelar a estrutura da atividade, assim como a ordem pela qual decorreriam as intervenções (**anexo XVIII**). Esta iniciativa permitiu “establish clear guidelines” (Ataxanovna, 2024, p.131), de modo a tornar a atividade estruturada, organizada e a garantir que a todos os alunos era dada a oportunidade de intervir.

Baseando-me numa outra ideia de Alegrete (2014, anexos, p.33) - as fichas para anotar os argumentos expostos pela equipa oposta -, propus aos alunos que, durante a realização do debate, preenchessem um outro guião, denominado “Durante o Tribunal”, no qual eram desafiados a registar os argumentos apresentados pela equipa adversária e a refletir sobre aquele(s) de que se poderiam valer para contrapor a seguir (**anexo XIX**). Esta estratégia segue, também, a sugestão de Silva & Lopes (2018, p.221) para os 12-14 anos, que propõem “durante as atividades fazer perguntas para incentivar a previsão e resolução de problemas, tais como *E se isso não funcionar? O que poderia acontecer?*”. Baseia-se também na afirmação de Rivas et al (2022, p.6), que encaram a identificação de contra-argumentos como fator para a promoção de uma estrutura argumentativa mais coesa, sólida e confiante.

A idealização da disposição da sala para a concretização da atividade (**anexo XVII**) teve como inspiração a proposta por Alegrete (2014, p.38). Deste modo, baseou-se na divisão da mesma mediante os dois grupos de defesa – à exceção da professora (Juiz) e secretário. Do lado direito, encontramos três mesas (correspondentes aos lugares dos dois réus e do respetivo advogado) e, atrás destas, oito lugares para as testemunhas em sua representação. No lado oposto, observamos igualmente oito lugares, mas estes respeitantes às testemunhas da vítima, que se sentou à frente das mesmas, ao lado do seu advogado.



Figura 9 – Disposição da sala de aula no primeiro ciclo de intervenção

Este foi um aspeto que surpreendeu e, garantidamente, motivou os alunos, tendo-os deixado radiantes à chegada à sala de aula.

4.1.2. Avaliação

Aos olhos de Silva et al (2011, p.36), o momento da avaliação da Expressão Oral é encarado como a “análise dos produtos verbais a partir de grelhas de auto e heteroavaliação.”

Contudo, nesta primeira edição, a avaliação ocorreu tanto na forma de heteroavaliação (através de rubricas e níveis de desempenho), de autoavaliação e de mecanismos de *feedback*. Acresce referir que, como além de professora-estagiária era professora-titular da turma, a atividade serviu, também, para fins de avaliação da Expressão Oral dos alunos (em ambas as edições).

Em primeiro lugar, salientar que a heteroavaliação da prestação dos alunos se processou na forma de rubricas de avaliação (**anexo XXI**), que, de acordo com Fernandes (2021, p.4), “deverão incluir o conjunto de critérios que se considera traduzir bem o que é desejável que os alunos aprendam e, para cada critério, um número de descrições de níveis de desempenho.”

Com efeito, o dito conjunto incluía critérios:

- A) Relacionados com a avaliação da Expressão Oral (Uso do discurso formal e linguagem e Projeção da voz);
- B) Associados à prestação argumentativa dos estudantes e implícito conhecimento da história (Apresentação de argumentos e Apresentação de exemplos);
- C) Relativos ao seu comportamento (Respeito).

Todos eles, de certa forma, seguem uma linha de coerência com as dificuldades apresentadas em 2.4.1. Importa ainda realçar que os ditos critérios de avaliação foram previamente apresentados, explicados e disponibilizados aos alunos, de forma a garantir que os últimos se encontravam devidamente informados e familiarizados – a importância de “fornecer critérios realistas e explicar porque são necessários” foi também sublinhada por Silva & Lopes (2018, p.222).

Na prática, a heteroavaliação materializou-se num sistema de pontos cuja base assentava nos níveis de desempenho acima mencionados e que fui preenchendo à medida que os alunos intervinham (**anexo XXII**).

Na aula seguinte, foi proposta aos alunos uma autoavaliação, materializada na forma de uma Atividade de Reflexão Escrita (**anexo XXIII**), cujo objetivo consistia em remetê-los para a sua “dimensión cognitiva y metacognitiva” (Klimenko & Alvares, 2011, p.17). Por outras palavras, visava levá-los a refletir acerca da atividade em si e da sua experiência, tanto individual como no conjunto da turma, mediante os vários critérios pelos quais foram avaliados. Esta tarefa enquadra-se ainda naquilo que Silva & Lopes (2018, p.221) propõem, para entre os 12 e os 14 anos, como sendo “incentivar experiências relacionadas com o autoconhecimento.”

Finda a reflexão, teve lugar um momento de *feedback* oral, já anteriormente referido como etapa fulcral após a realização dos debates, de acordo com as diretrizes apresentadas em 3.2.5. Esta é uma análise que, segundo Silva et al (2011, p.36), “deve ser minuciosa e precisa, apontando as lacunas e falhas como se faz na escrita.” Além do *feedback*, foi também mostrada, individualmente, a pontuação obtida.

Ainda relativamente à avaliação, importa abordar a questão da avaliação do secretário, que, como referido na secção anterior, ficou encarregue de redigir a ata. Deste modo, o mesmo foi avaliado tendo por base a ata que teve de entregar no fim do debate (domínio da Expressão Escrita). Todavia, de modo a realizar a avaliação de ambas as edições de forma justa e equilibrada, na seguinte não foi o mesmo aluno a assumir esta função, sendo que o primeiro tomou lugar na audiência para realizar a sua avaliação segundo os critérios anteriormente indicados.

4.1.3. Dados recolhidos

No presente ciclo de intervenção, à semelhança de 2.4., em termos dos dados recolhidos, é possível encontrar uma combinação entre os métodos qualitativo e quantitativo. Por um lado, foi convocada a análise de conteúdo das reflexões escritas (autoavaliação) e da ata redigida pelo secretário⁶ - bem como a sua correção. Por outro, foi utilizado o sistema de pontos (baseado numa rubrica de avaliação) para a heteroavaliação dos alunos (**anexo XXII**) e a estatística simples para o seu tratamento mais aprofundado.

Sistema de pontos

Numa primeira impressão, ao observar o sistema de pontos correspondente à 1ª Edição (**anexo XXII**), atrai-nos o impacto provocado pelas linhas a vermelho - três no grupo da vítima e duas no grupo do réu -, correspondentes aos alunos que ou não compareceram à aula da atividade (retomando a questão da carência de assiduidade) ou, embora tenham estado presentes, se recusaram a participar (relembrando a falta de interesse pela disciplina). Ou seja, dos dezanove alunos que constituem a turma, apenas catorze participaram na atividade. Ainda assim, no universo de catorze alunos considerarei apenas treze, tendo em conta que um deles é o secretário. Um dos alunos

⁶ Por motivos que me são alheios, não foi possível anexar ao relatório a ata do secretário da 1ª Edição.

que não compareceu era responsável, nomeadamente, pelo papel de advogado da vítima. Com efeito, esta função foi assumida por uma aluna que se voluntariou.

De acordo com a tabela de pontos utilizada para o registo das pontuações na presente edição (**anexo XXII**), podemos realizar a seguinte leitura dos dados, mediante os cinco critérios utilizados - “discurso formal e linguagem”; “projeção da voz”; “respeito”; “argumentos” e “exemplos”.

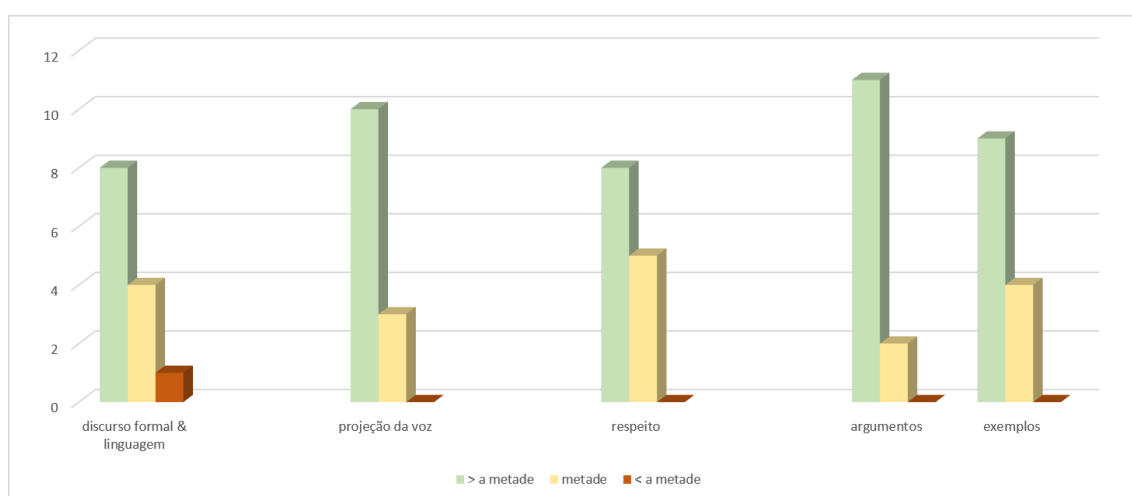


Gráfico A – Leitura das pontuações da 1ª edição (produção própria)

Considerando o gráfico apresentado, constatamos que, na generalidade, os treze alunos participantes demonstraram um envolvimento bastante favorável na atividade, visto que, em todos os critérios, a sua maioria obteve mais de metade da classificação (barras de cor verde). Todavia, a pontuação de um estudante não alcançou metade.

Ao nível dos critérios relativos ao domínio da Expressão Oral (“discurso formal e linguagem” e “projeção da voz”), cuja prática está implícita na atividade, observamos que o segundo é aquele no qual se verifica uma melhor prestação, com dez estudantes (em treze) a obter mais de metade da pontuação. Já no primeiro critério, constatamos que quatro estudantes alcançaram, no máximo, apenas metade.

No tocante ao respeito pela atividade e pelos pares, averiguamos que cerca de oito estudantes conquistaram mais de metade da pontuação. Contudo, os cinco restantes não conseguiram alcançar mais de metade, em grande parte devido a conversas paralelas durante intervenções de outros colegas, assim como a intervenções espontâneas sem pedido prévio.

Por fim, ao analisar a prestação dos alunos em termos dos argumentos e exemplos apresentados, é possível atestar o seu empenho e adesão à atividade: onze foram capazes de alcançar mais de metade da pontuação, ao nível dos seus argumentos, e nove fizeram o mesmo ao nível dos exemplos.

Ata redigida pelo secretário

Tal como referido anteriormente em nota de rodapé, por motivos que me são alheios, não foi possível anexar ao relatório a ata redigida pelo secretário.

Contudo, no decurso da sua análise e correção, salientou-se a descrição e o relato da variedade argumentativa apresentada pelos diversos intervenientes no Tribunal, demonstrada também de seguida.

Guiões de Argumentação e “Durante o Tribunal” - exemplos de argumentos

Ao consultarmos os **anexos XVI e XX**, vislumbramos alguns exemplos dos argumentos apresentados por cada uma das partes, nos quais se reconhece já uma certa variedade, criatividade e sentido crítico:

Em defesa da Andorinha Sinhá (vítima)	Em defesa dos pais (réu)
Os pais forçaram a filha a afastar-se do Gato Malhado.	A Andorinha não tem idade suficiente para decidir com quem vai casar-se.

O preconceito dos animais face ao encontro entre o Gato Malhado e a Andorinha Sinhá.	A mãe acha que o Gato não mudou. O pai acha que como a filha ainda mora na sua casa, tem de fazer o que ele mandar.
Os pais forçaram o casamento entre o Rouxinol e a Andorinha Sinhá sem se importarem com o que ela sentia.	Os pais estavam preocupados com a filha, não tendo sido preconceituosos. Se a Andorinha continuasse com o Gato, não teria um futuro bem-sucedido.

Tabela 3 – Exemplos de argumentos apresentados (produção própria)

Autoavaliação - Reflexões Escritas

Conforme referido em 4.1.2., uma das componentes da avaliação neste primeiro ciclo de intervenção consistiu na realização de uma atividade de reflexão escrita (**anexo XXIII**), cujos dados (qualitativos) permitiram coligir as opiniões e perceções individuais dos alunos.

A leitura e subsequente análise de conteúdo das reflexões permitiram agrupar as opiniões dos alunos mediante cinco temas distintos, de acordo com a análise categorial proposta por Bardin (1977, cit. em Esteves, 2006, p.109) – pontos positivos, a manutenção (ou não) da sua opinião pessoal, aspetos a melhorar na atividade, a sua perspetiva da atividade e a prestação dos alunos (este último ainda subdividido noutros dois grupos).

Pontos positivos	
“aprendi a ter mais respeito”	2
“aprendi que não se deve julgar um livro pela capa”	3
Acham que os argumentos ajudaram.	1
“estou muito ansioso para o próximo tribunal”	1

“ajudou-me a melhorar a minha capacidade de argumentação e de expressão oral”	2
“foi a minha primeira vez a participar num debate e foi ótimo”	1
“consegui entender um pouco mais a matéria”	2
“amei muito esta atividade, por mim podíamos fazer muitas mais vezes”	1
“aprendi muitas coisas”	1
“aprendi que devemos respeitar as opiniões dos outros”	1

Tabela 4 – Pontos positivos (produção própria)

A manutenção (ou não) da sua opinião pessoal	
“mudei a minha opinião”	1
“sempre tem outra maneira de se ver as situações”	1
“mantive a minha opinião por algum tempo”	2
“mantive a minha opinião	5
“não acho que aprendi algo de novo”/ “não aprendi nada de muito relevante”	2

Tabela 5 – A manutenção (ou não) da sua opinião pessoal (produção própria)

Aspetos a melhorar na atividade	
“poderia ser melhor se tivessem trabalhado e estudado mais”	1
“deve ser melhorada a parte do silêncio, pois sempre havia barulho”	1
“deixar cargos importantes para pessoas que não faltam”	2
“penso que poderia haver mais tempo e mais interação entre os grupos”	1
“a atividade pode ser melhorada com as escolhas dos grupos, porque ficou muito estranho defender uma opinião que não é a nossa”	1
“esperava que viesse a turma toda e fosse mais organizado”	1

“devia ter mais opiniões pelas testemunhas”	1
---	---

Tabela 6 – Aspetos a melhorar na atividade (produção própria)

A sua perspetiva da atividade	
“foi a mesma coisa que eu estava a pensar”	2
“a atividade foi mais divertida do que imaginei”	1
“legal”	2
“não mudaria, achei muito bem organizado, bem planejado”	2
“acho que foi uma experiência muito boa, uma aula divertida”	5
“atividade muito boa”	1
“não precisa de melhorias, pois foi uma atividade única e divertida”	1
“antes da atividade, esperava algo mais complicado e estava nervosa”	2
“esperava que a atividade corresse pior”	1
“fundamental para entendermos esta matéria”	1
“foi muito boa e calma, até parecia um tribunal de verdade”	1
“diferente das aulas normais”	1
“foi incrível, não esperava que fosse assim”	1
“mais criativo do que eu esperava que fosse”	1
“não gostei tanto da atividade”	1

Tabela 7 – A sua perspetiva da atividade (produção própria)

Prestação dos alunos	
Positiva	
“respeitei o tempo de intervenção dos colegas”	2
“ouvi com atenção os meus colegas”	3
“respeitei”	4
“transmiti os argumentos e exemplos de forma clara e compreensível”	5
“os meus argumentos ajudaram”	4
“fui respeitada/o”	1
Acha que utilizou discurso adequado.	2
“projetei bem a voz”	4
“mantive um bom comportamento ao longo do Tribunal”	1
A melhorar	
“não consegui projetar bem a voz”	4
“queria mudar como utilizar um discurso adequado”	1
“o meu grupo podia ter dado argumentos melhores”	2
“os meus exemplos não foram bons nem maus”	1
"os meus exemplos não foram tão bons como os dos meus colegas"	1
“não prestei muita atenção”	1
Nervosismo.	5
“acho que tiveram pessoas que não respeitaram”	1

Tabela 8 – Prestação dos alunos (produção própria)

4.1.4. Reflexão

Na globalidade, é possível afirmar que o primeiro ciclo de intervenção foi marcado por uma surpreendente adesão dos estudantes à atividade, visível no seu empenho, motivação e interesse. Neste âmbito, destaco a forte proatividade demonstrada por vários alunos, patente na vontade em intervir mais do que o planeado pela professora, com o intuito de ripostar e contrapor as declarações dos colegas da equipa adversária - acreditei ser relevante valorizar este pormenor, de alguma forma, na edição seguinte.

À luz do referido em 4.1.1., a planta estabelecida de gestão do espaço de sala de aula (**anexo XVII**) terá sido, também, um fator determinante para uma maior motivação e interesse dos alunos, tendo conduzido, conseqüentemente, a uma mais proveitosa concretização da atividade. Contudo, considerei ser pertinente alterar, na edição seguinte, a posição do lugar do secretário. Tal se deve ao facto de lhe ter sido atribuída, também, a tarefa de fazer avançar os diapositivos da apresentação utilizada para situar cada momento da atividade. Deste modo, releva-se pertinente que a sua posição na atividade passe a ser ocupada junto do computador, ao invés de ao lado do Juiz.

Parece-me, ainda, pertinente refletir acerca dos dados apresentados nos pontos anteriores, assim como destacar alguns aspetos a alterar e aprimorar no próximo ciclo de intervenção.

Em relação às pontuações atribuídas, em primeiro lugar, indicar que, especialmente aos alunos que obtiveram classificações inferiores a metade, decidi atribuir um acompanhamento personalizado, desde o momento do primeiro *feedback*, com vista a ajudá-los a ultrapassar as suas dificuldades. Esta ação segue a linha de pensamento de Silva e Lopes (2018, p.58), que sugerem aos docentes que “não aceitem de forma conformada que alguns alunos não tenham conseguido”, só porque outros o fizeram.

Além disso, é de salientar um aspeto relativo à capacidade argumentativa dos estudantes. Conforme se depreende da pontuação atribuída nos critérios relativos à apresentação de argumentos e exemplos (**anexo XXII**), no geral, a maioria dos grupos

de trabalho foi capaz de reunir, apresentar e fundamentar argumentos suficientes e deveras pertinentes para a defesa do seu ponto de vista. Por conseguinte, no dito período de reflexão, considerei que seria interessante elevar a fasquia na edição seguinte, desafiando-os a apresentar quatro argumentos, ao invés de apenas três. Isto simboliza, assim, a aplicação e promoção do pensamento crítico dos alunos aquando do tratamento da acusação alusiva ao texto narrativo.

Reflexões Escritas (autoavaliação)

Vale ainda a pena atentar na autoavaliação dos alunos, materializada na forma das Reflexões Escritas.

Ao consultar, por exemplo, as **tabelas 4 e 7** (“Pontos positivos” e “A sua perspetiva da atividade”, respetivamente), percebemos, no geral, como já tem vindo a ser referido, que esta foi uma dinâmica bem aceite pelos estudantes. Todavia, constituindo esta secção um momento para refletir, assume-se, a meu ver, mais pertinente contemplar as **tabelas 6 e 8** - “Aspetos a melhorar na atividade” e “Prestação dos alunos”, respetivamente -, de forma a meditar sobre o que correu menos bem e podia ser melhorado.

a) Aspetos a melhorar na atividade

No interior da **tabela 6**, sugiro agrupar as diversas opiniões em subcategorias internas, associadas 1) ao funcionamento e prestação dos grupos de trabalho colaborativo, 2) ambiente em sala de aula, 3) responsabilidade dos alunos, 4) organização da atividade e 5) atribuição do ponto de vista a defender. Com efeito, apresento abaixo a identificação das diversas subcategorias por cores, para que a mesma se torne mais clara.

Aspetos a melhorar na atividade

"poderia ser melhor se tivessem trabalhado e estudado mais"	1
"deve ser melhorada a parte do silêncio, pois sempre havia barulho"	1
"deixar cargos importantes para pessoas que não faltam"	2
"penso que poderia haver mais tempo e mais interação entre os grupos"	1
"a atividade pode ser melhorada com as escolhas dos grupos, porque ficou muito estranho defender uma opinião que não é a nossa"	1
"esperava que viesse a turma toda e fosse mais organizado"	1
"devia ter mais opiniões pelas testemunhas"	1

Tabela 9 – Aspetos a melhorar na atividade, divididos por subcategoria (produção própria)

Deste modo, estabelece-se a seguinte correspondência entre cores e devidas subcategorias:

- 1) Funcionamento e prestação dos grupos de trabalho colaborativo – laranja;
- 2) Ambiente em sala de aula – amarelo;
- 3) Responsabilidade dos alunos – azul;
- 4) Organização da atividade – verde-claro;
- 5) Atribuição do ponto de vista a defender – rosa.

Ao observar a sugestão enquadrada na primeira categoria, surgiu a necessidade de, posteriormente, repensar a formação e constituição dos grupos de trabalho colaborativo, na medida em que identifiquei, no interior de alguns, uma certa discrepância no empenho e interesse apresentados pelos seus elementos. Este facto conduziu, posteriormente, a alguns desentendimentos entre pares por uns se apropriarem do trabalho desenvolvido por outrem. Além disso, verifiquei também que a produtividade de alguns dos grupos de trabalho havia sido comprometida pela existência de relações de amizade e afinidade entre alguns membros.

De seguida, no que corresponde ao ambiente em sala de aula, um aluno referiu as dificuldades que houve em manter o silêncio, as quais podem ser comprovadas

através da consulta da pontuação ao nível do “Respeito” (**anexo XXII**). Conforme indicado em 2.5., uma das competências requeridas para a realização de um debate (e diálogo) produtivo e enriquecedor é a “atitude cooperativa na interação comunicativa” (Reis, 2009, citado em Viegas et al, 2015, p.24). Deste modo, assumiu-se pertinente a ponderação de estratégias a implementar no ciclo de intervenção seguinte, com vista a promover um ambiente mais facilitador do diálogo construtivo.

Recordo uma vez mais a não comparência do aluno responsável por assumir a função de advogado da vítima, que conduziu ao atraso do início da atividade. Por conseguinte, observou-se algum transtorno por parte dos restantes colegas, motivados e ansiosos por começar (visível no testemunho dos três alunos). Com efeito, no ciclo de intervenção seguinte, aquando da atribuição das funções, considerou-se critérios como a assiduidade e o sentido de responsabilidade dos alunos, tendo-se privilegiado aqueles que manifestam estas atitudes. Esta ação retomou, assim, o *reforço* proposto por Skinner (1975, p.10), que visa “manter o comportamento em dado estado de força por longos períodos de tempo”, ou seja, “aumenta[r] a probabilidade de ocorrência futura” (Rafael, 2005, p.127).

Relativamente à organização da atividade, os alunos realçaram que “poderia haver mais tempo”, “mais interação entre os grupos” (que presumo serem os grupos oponentes – de defesa da vítima e de defesa do réu), assim como “devia ter mais opiniões pelas testemunhas”. Claro será constatar que o primeiro aspeto se associa diretamente ao atraso provocado pela espera do aluno que não apareceu. Portanto, ao assegurar que não ocorreriam falhas desta natureza, garantir-se-ia, de forma implícita, que haveria mais tempo disponível para a realização da atividade. Além disso, este ponto poderá ainda relacionar-se com a sugestão de “ter mais opiniões pelas testemunhas”, as quais não terão usufruído do tempo necessário para intervir de forma mais proativa. Contudo, a sua prestação será também atinente à preparação desigual que se verificou entre os membros de alguns grupos, conduzindo a que não existisse tanta interação e tanta discussão entre os grupos adversários. Mais uma vez, atestou-se a importância de repensar a constituição dos grupos de trabalho colaborativo.

Por último, realço uma questão que já havia levantado alguma relutância, por parte dos alunos, aquando da atribuição do ponto de vista a advogar – a defesa, em alguns casos, de uma opinião que não a pessoal. Contudo, conforme foi referido em 4.1.1., o desafio de defender uma opinião não compatível com a própria promove a construção e o desenvolvimento da estrutura de conhecimentos dos estudantes, oferecendo-lhes bagagem e arcaboço e estimulando o seu sentido crítico. Deste modo, não se apresentou como opção, no ciclo de intervenção seguinte, colocar os alunos a defender o seu ponto de vista pessoal.

b) Prestação dos alunos

Como se observa na **tabela 8**, também as reflexões dos alunos em termos das suas prestações foram subdivididas, desta vez em duas categorias – pontos positivos e aspetos a melhorar. Em relação aos primeiros, acredito que a única ilação a retirar foi concluir que esses alunos já haviam reunido as competências necessárias a uma profícua participação na atividade.

Deste modo, assumiu-se pertinente refletir de forma aprofundada sobre os aspetos a melhorar, indicados pelos estudantes a respeito da sua prestação na atividade.

Retomando o método utilizado na alínea a), apresento também aqui uma organização dos tais aspetos mediante quatro categorias (duas delas em comum com as expostas na **tabela 9** e com as devidas cores - funcionamento e prestação dos grupos de trabalho colaborativo e ambiente em sala de aula).

A melhorar	
"não consegui projetar bem a voz"	4
"queria mudar como utilizar um discurso adequado"	1
"o meu grupo podia ter dado argumentos melhores"	2
"os meus exemplos não foram bons nem maus"	1
"os meus exemplos não foram tão bons como os dos meus colegas"	1
"não prestei muita atenção"	1
Nervosismo.	5
"acho que tiveram pessoas que não respeitaram"	1

Tabela 10 – Aspetos a melhorar na prestação dos alunos, divididos por subcategorias (produção própria)

Assim, proponho o estabelecimento da seguinte associação para as várias categorias e cores:

- 1) Discurso formal e linguagem - lilás;
- 2) Funcionamento e prestação dos grupos de trabalho colaborativo – laranja;
- 3) Ambiente da sala de aula – amarelo;
- 4) Nervosismo dos alunos – verde-escuro.

À luz do referido em a), as observações de quatro alunos, ao nível do funcionamento e prestação dos grupos de trabalho colaborativo atestaram, uma vez mais, a ideia de ser necessário repensar a constituição dos mesmos. Todavia – e aproveitando para aludir à categoria “Nervosismo dos alunos” - acrescento a importância de ser reforçada a monitorização do trabalho dos alunos aquando das aulas de preparação, através de um acompanhamento mais personalizado e mais constante.

Ainda com vista a ultrapassar este obstáculo, retomo algumas das sugestões de Astuti et al (2022, p.76), nomeadamente, o uso de pausas no decorrer da argumentação, o treino prévio, o registo de notas do que se pretende dizer e a discussão em grupo anterior à prática - já implementada no presente ciclo de intervenção. Todas estas estratégias assumiram-se, assim, pertinentes para serem consideradas na preparação do ciclo seguinte.

Também no que respeita à categoria “Ambiente em sala de aula”, relembro a reflexão anterior, na medida em que impera a necessidade de aferir como se poderá promover um espaço ainda mais propício à reflexão e ao diálogo construtivo.

Por último, as dificuldades apresentadas em termos de projeção da voz e de adequação do discurso requererão, à semelhança de outros aspetos, um acompanhamento ainda mais personalizado da parte da docente nas aulas anteriores à segunda edição do *Tribunal Literário*.

Para concluir a presente reflexão, será interessante estabelecer o confronto entre a pontuação atribuída aos alunos, almejando-se verificar 1) a compatibilidade entre aquela e a autoavaliação que realizaram e 2) a correspondência entre a utilização do guião de contra-argumentação (“Durante o Tribunal”) e a capacidade argumentativa de onze alunos⁷ ao longo do debate - quantificada através da pontuação obtida nesse critério -, de modo a aferir se a utilização do guião contribuiu para uma melhor prestação dos mesmos.

No que respeita ao ponto 1), após leitura e análise dos dados de cada aluno, depreende-se que:

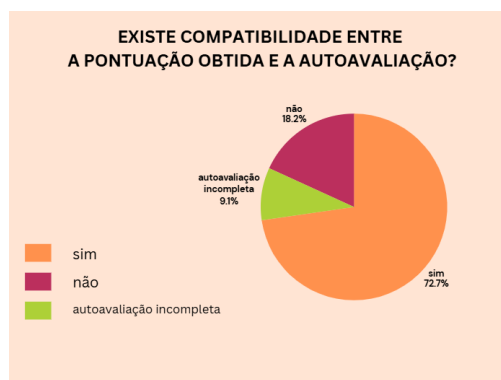


Gráfico B – Percentagem de compatibilidade entre a autoavaliação e a pontuação obtida (produção própria, no *Canva*).

⁷ Esta comparação recai apenas sobre a análise de onze guiões (ao invés de treze) visto que não foi possível consultar os guiões de dois alunos.

Assim, conclui-se que as autoavaliações eram apenas 72,7% fiáveis.⁸

Em relação ao ponto 2), é possível detetar a seguinte correspondência entre o preenchimento do Guião “Durante o Tribunal” e a capacidade argumentativa dos estudantes:

Aluno	Preenchimento do Guião “Durante o Tribunal”	Capacidade argumentativa (20 pontos)
Aluno 1	Não preencheu.	15 pontos (boa)
Aluno 2	Incompleto.	10 pontos (suficiente)
Aluno 3	Bastante completo.	20 pontos (excelente)
Aluno 4	Incompleto.	15 pontos (boa)
Aluno 5	Incompleto.	15 pontos (boa)
Aluno 6	Completo.	15 pontos (boa)
Aluno 7	Incompleto.	10 pontos (suficiente)
Aluno 8	Incompleto.	10 pontos (suficiente)
Aluno 9	Incompleto.	15 (boa)
Aluno 10	Incompleto.	20 pontos (excelente)
Aluno 11	Incompleto.	20 pontos (excelente)

Tabela 11 – Correspondência entre o preenchimento do Guião “Durante o Tribunal” e a capacidade argumentativa dos alunos (produção própria)

⁸ Embora, na aula seguinte ao debate, tenham estado presentes os alunos que não o realizaram (e, assim, tenham redigido a sua autoavaliação), para a elaboração deste gráfico foram apenas consideradas as reflexões dos alunos que participaram. Não obstante, os outros alunos refletiram acerca das aulas de preparação.

Como se verifica em cerca de metade dos casos, o preenchimento do guião “Incompleto”, “Completo” e “Bastante Completo” - corresponde, respetivamente, a uma capacidade argumentativa “Suficiente”, “Boa” e “Excelente”.

Todavia, nos restantes, onde se verifica uma capacidade argumentativa “Boa” ou “Excelente”, associada a um preenchimento quase sempre “Incompleto” (à exceção do primeiro aluno, que não preencheu o guião), pode presumir-se que os alunos realizaram uma frutífera preparação prévia ao debate.

Deste modo, conclui-se que o Guião “Durante o Tribunal” contribui para uma mais proveitosa atividade, a par com as aulas de preparação, que também assumem um papel relevante no conjunto total da atividade.

4.2. Entre as duas edições

Conforme anteriormente referido na secção 1., é fundamental que o processo da investigação-ação seja “constantemente controlado passo-a-passo” (Cohen & Manion, 1994, cit. em Bell, 2008, pp.20-21).

Considerando este carácter reflexivo, que deve existir ao longo de todo o percurso, assume-se fundamental verificar como é a prestação dos alunos nas aulas seguintes à primeira edição, relativamente às dificuldades inicialmente observadas. Por outras palavras, pretende-se aferir o “impacto da escolha do método de ensino nas aprendizagens dos alunos” (Silva & Lopes, 2018, p.58).

Neste sentido, o período intermédio presentemente descrito foi, também, marcado pela prática do *feed forward* (Machado, 2021, p.5). Retomando, inclusive, as reflexões tecidas no ponto anterior, segundo o autor esta estratégia “permite que os professores, após o *feed back*, possam perspetivar e muitas vezes reorganizar as suas ações de ensino e de apoio à aprendizagem.” (*idem*, p.6) Ainda de acordo com Machado, esta é uma tarefa que tanto “pressupõe a capacidade de recolher, organizar e interpretar a informação”, como, ao considerar a última, “implica a capacidade de permanentemente

reconceptualizar crenças e práticas sobre o próprio ensino, ajustando-o às realidades concretas e específicas que constituem a realidade escolar.” (*ibidem*)

No que respeita ao domínio da Compreensão Literária, nas aulas seguintes à conclusão do primeiro ciclo de intervenção (findo aquando da Atividade de Reflexão Escrita), deu-se início ao estudo da obra *Vanessa vai à Luta*, de Luísa Costa Gomes.

As aulas alusivas ao referido texto dramático assentaram, sobretudo, em dois tipos de momentos.

Por um lado, a leitura do texto realizava-se em voz alta, através da prática do “jeu de rôle” e após atribuição e escolha das personagens por parte dos próprios alunos. Segundo Leite (2013, cit. em Coradinho, 2020, p.20), esta estratégia “permite ao aluno dar voz às histórias impressas e encarnar as personagens dos textos, contribuindo para o desenvolver das suas competências linguísticas e comunicativas e para o aumento da sua autoestima e confiança.” Além da autora, também Harmer (2001, cit. em Santos, 2020, p.39) afirma que o “*role-play* permite que os alunos, num verdadeiro jogo de máscaras, se adaptem a diferentes contextos de interação oral”, podendo, assim, ser utilizado também para “encorajar a fluência oral geral” (*idem*, p.40). Com efeito, pretendeu-se também conduzir os alunos a “usufruir do prazer da leitura recreativa”, de acordo com os objetivos apresentados por Sim-Sim (2007, p.13) para a leitura de textos de ficção narrativa.

Por outro lado, à medida que as diversas cenas iam sendo lidas e analisadas entre todos, era construída, em conjunto com os alunos, uma pequena sistematização para cada uma delas, de acordo com os aspetos que entendessem destacar. É ainda de salientar que nestes momentos tentei apelar ao sentido crítico dos estudantes, através de questões que os levassem a refletir, intencionalmente, sobre a acusação que viria a ser proposta para a 2ª Edição - à semelhança do realizado no primeiro ciclo de intervenção. Nessas ocasiões, verifiquei que os alunos se encontravam gradualmente mais aptos para interpretar o texto, tirando eles próprios, em certos momentos, as suas próprias ilações. Contudo, no cômputo geral da turma, era ainda necessário que o raciocínio fosse construído sob alguma orientação.

Além disso, no decurso destas aulas, observei, sem surpresa, que o barulho e as conversas paralelas se mantinham, aquando da participação de outros alunos. Os alunos intervinham de forma mais tranquila e com o discurso mais organizado – todavia, na maioria das ocasiões, continuavam sem pedir, de forma ordeira para participar.

À luz do que já vem sendo referido noutros pontos deste relatório, a compreensão literária é, também, facilitada, caso exista, em sala de aula, um ambiente adequado e promotor das aprendizagens.

Assim, considerando que tal não se verificava, ainda, na totalidade, imperou assinalar uma certa coerência com o proposto em 4.1.4., ao refletir sobre estratégias que pudessem auxiliar na construção do ambiente referido – aproveitando, para tal, mais uma vez, o carácter ordenado e regrado que marca a prática de debates.

Todavia, os momentos intermédios entre ambos os ciclos, baseados na leitura e *role-play* do referido texto dramático, foram também marcados por diversas gargalhadas e sorrisos, transformando a aula de Português num lugar certamente mais divertido e atrativo.

4.3. Segunda Edição - *Vanessa Vai à Luta*, Luísa Costa Gomes

Em oposição ao ciclo de intervenção anterior, a realização da 2ª Edição do *Tribunal Literário* ocorreu na data prevista, 28 de maio de 2026.

Além do mais, importa reconhecer que, ao abrigo da alínea h) do artigo 2.º da Lei nº 60/2009, de 6 de agosto, que prevê a “promoção da igualdade entre os sexos”, o segundo ciclo de intervenção pôde incluir-se no *Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual* (PESES).

4.3.1. Descrição da atividade

Após a reflexão decorrida em 4.2., chegou o momento de proceder às alterações e ajustes necessários, de modo a tornar a estratégia mais eficaz e produtiva para todos os alunos (Silva & Lopes, 2018, p.58). Com efeito, no presente capítulo procederei à descrição e identificação dessas mudanças.

Em primeiro lugar, começo por apresentar qual a acusação proposta para este ciclo de intervenção:

Acusação:

A Vanessa acusa a mãe de lhe querer impor os estereótipos associados ao género feminino.

Por exemplo: pede-lhe apenas a ela (e não ao irmão) para tratar das lides domésticas, não a deixa ter brinquedos ditos para rapazes e obriga-a a usar um vestido de que ela não gosta para o seu aniversário.

Figura 10 - Acusação proposta para a 2ª Edição (Guião de Argumentação, anexo XXV)

De seguida, importa referir que, desta vez, as funções no *Tribunal* foram atribuídas mediante uma linha de coerência com as personagens que os alunos desempenhavam aquando da leitura da última cena da obra. Neste caso, os ditos papéis correspondem a: Vanessa (vítima); Mãe da Vanessa (réu); advogado da Vanessa; advogado da Mãe; testemunhas da Vanessa e testemunhas da Mãe (e secretário). Houve ainda alunos a desempenhar os papéis de Pai da Vanessa, Rodrigo (irmão) e Fada Marina, e foi decidido por unanimidade, com a turma, que estes, considerando a postura que assumem no enredo, integrariam o grupo de testemunhas da Mãe. Acrescento que esta opção intencional de trazer os alunos para o cerne de algumas decisões - na porção certa - tornou-os ainda mais comprometidos, integrados e motivados com a atividade, dando-lhes voz e, seguramente, despertando neles um certo sentido de pertença.

Pelos motivos referidos em 4.1.4., foi também necessário repensar a constituição dos grupos de trabalho colaborativo, tendo, assim, urgido consultar literatura que me auxiliasse nesse sentido.

Em primeiro lugar, aludo a Silva & Lopes (2018, p.57) que alertam para “a forma de organizar as atividades na turma”, ao aconselharem que se “prest[e] atenção ao tipo de relações que se estabelecem entre os alunos” (*ibidem*). Desta forma, sugerem também que as características das atividades e comportamentos organizados “correspond[am] aos valores, atitudes e normas que se pretende que sejam aprendidos,

devendo poder favorecer e fomentar a prática de atitudes como a cooperação, a responsabilidade e a solidariedade.” (*ibidem*)

De acordo com a University of British Columbia (2014), “TBL [Team-Based Learning] teams should have 5-7 students] (...) [and] should be created by instructor” (p.4), devendo o último “uniformly distribute the students assets” da forma que considerar ser mais pertinente para alcançar “team success” (*ibidem*). Embora se acrescente ainda que as “teams need to be permanent so team cohesion has time to build” (*ibidem*) e compreenda o ponto de vista do artigo, mediante a reflexão que teci no ponto anterior, neste caso e contexto concreto pareceu-me ser mais pertinente colocar os estudantes a relacionarem-se com colegas diferentes.

Neste sentido, tendo constatado que no primeiro ciclo de intervenção houve grupos pouco produtivos (ou por excesso ou por falta de afinidade), ao constituir os grupos de trabalho colaborativo para o presente ciclo, utilizei como um dos fatores a existência de *alunos neutros*, distribuindo-os pelos diferentes grupos de trabalho. Esses alunos, por outras palavras, seriam aqueles que não só não apresentaram divergências com outros colegas como também não desenvolveram afinidades significativas. Assim, além da separação dos membros que conflituam e daqueles com ligações consideráveis, revelou-se interessante perceber se a inclusão daqueles também beneficiaria a produtividade e funcionamento dos grupos.

Aproveito, assim, para referir que, no decorrer da preparação da 2ª Edição do *Tribunal Literário*, constataram-se melhorias significativas, considerando que os grupos de trabalho demonstraram ser mais produtivos e colaborativos, como posteriormente se verificará.

Todavia, no decurso da reflexão posterior à 1ª Edição, surgiu um aspeto positivo que também mereceu atenção: na generalidade, os alunos foram capazes de reunir argumentos e exemplos significativos para a defesa do ponto de vista atribuído. Deste modo, conforme havia sugerido em 4.1.4., no presente ciclo decidi desafiá-los a reunir quatro argumentos, ao invés de três, e os devidos exemplos para cada um.

Seguindo ainda a linha motriz de elevar a fasquia ao nível da argumentação, propus-lhes um outro desafio: à semelhança do que já acontecia nos guiões de contra-argumentação (utilizados durante o *Tribunal*), acrescentei naqueles utilizados nas aulas preparatórias uma questão que desafiava os alunos a antever os argumentos que os adversários poderiam apresentar e a refletir como deles se defenderiam.





4. Depois de completares os passos anteriores, és agora desafiado(a) a pensar em possíveis argumentos que a equipa oponente pode apresentar.

4.1. Completa a tabela abaixo. Indica também exemplos de argumentos de que te possas valer para defenderes o teu ponto de vista.

Nota: não é obrigatório preencheres o número de argumentos que aqui vês.

Argumentos que possam ser apresentados pela outra equipa	Como posso defender-me?
•	
•	
•	
•	

Figura 11 – Questão 4 do Guião de Argumentação utilizado na 2ª Edição (anexo XXV)

Esta previsão da contra-argumentação assenta, por exemplo, na recomendação de Silva & Lopes (2018, p.221), que propõem, como implicação pedagógica para os 12 a 14 anos, incentivar os alunos a refletir e prever, durante as atividades, eventuais problemas e soluções alternativas para os resolver. Relembrando Rivas et al (2022, p.6), os autores abordam este aspeto ao afirmar que “if a reflective argumentative process is performed, via questioning reasons or identifying counterarguments, there is more

depth and density in the argumentative structure, achieving greater confidence and validity.” Também Harrigan (2008) e Muir (1993), citados por Buschard & Rao (2015, p.62), alertam para esta necessidade, indicando que “debaters have to develop arguments on both sides of an issue, leading students to develop empathy for the position of their opponent.”

Importa também discorrer sobre um outro aspeto assinalado para melhoria – como promover, de forma mais eficaz, um ambiente em sala de aula que fosse oportuno e adequado ao diálogo construtivo e à compreensão literária? Com vista a ultrapassar esta questão, implementei duas estratégias.

Numa primeira instância, mesmo após a inclusão de dois critérios novos que abordarei mais à frente, decidi manter a pontuação (máxima) atribuída ao critério “Respeito”, conforme se depreende ao comparar os **anexos XXI e XXXI**.

Além dessa decisão, decidi recorrer a uma espécie de dupla sinalização silenciosa, no decurso do tribunal, com o intuito de, por um lado, advertir quando algum aluno intervinha sem pedir ou perturbava a realização da atividade com conversas paralelas (**anexo XXXII**) e, por outro lado, reforçar positivamente o bom comportamento dos estudantes, ao, por exemplo, pedirem, ordeiramente, para tomar palavra (**anexo XXXII**). Por outras palavras, sempre que uma dessas situações ocorria, apresentava ao aluno, silenciosamente, o aviso correspondente.

Neste sentido, embora baseando-se ambos na Teoria do Condicionamento Operante de Skinner, os alertas assumiam objetivos distintos. O primeiro constituía um tipo de punição negativa, pois, ao informar o aluno de que havia perdido pontos, visava “enfraquecer o comportamento” (Skinner, 1975, p.175) e, assim, diminuir a probabilidade de a sua atitude voltar a repetir-se. Em oposição, o segundo, ao apresentar-se como reforço positivo, pretendia “aumenta[r] a probabilidade de ocorrência futura” (Rafael, 2005, p.127) da ação do estudante. Além disso, poderemos encontrar também uma espécie de reforço negativo, pois, ao apresentarem um comportamento adequado ao contexto, os alunos estariam a não perder pontos e,

assim, a aumentar a probabilidade de vencer o debate (embora este não fosse o objetivo principal da atividade).

Conforme se observa no **anexo XXXI**, foram incluídos dois novos critérios na rubrica de avaliação utilizada no segundo ciclo de intervenção - o conhecimento da história demonstrado pelos alunos e a proatividade em intervir mais do que o previsto. A necessidade do primeiro surgiu no decorrer do primeiro *Tribunal*, nos momentos em que precisava de distinguir a pontuação dos alunos mediante o saber que detinham do enredo e o à-vontade que transmitiam. Já o segundo, criei-o motivada pela vontade de valorizar quem demonstrou, no primeiro ciclo de intervenção, interesse, empenho e proatividade em ripostar e intervir.

Claro está que os alunos foram devidamente informados destas alterações, retomando a sugestão de Silva & Lopes (2018, p.222) ao nível das implicações pedagógicas para os 12-14 anos - “Fornecer critérios realistas e explicar porque são necessários.” A meu ver, constituiu-se fundamental fazê-lo também para que os alunos tomassem parte ativa, envolvida e informada no seu processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o que já havia sido referido em pontos anteriores, revelou-se necessário alterar, na organização da sala de aula, a posição do secretário, transitando este de junto do Juiz para o lugar mais próximo do computador. Além disso, também se observa no **anexo XXVII** que, em comparação com a planta alusiva ao primeiro ciclo de intervenção (**anexo XVII**), encontramos menos um lugar na mesa onde se senta o Réu, visto que, no presente ciclo, a acusação era dirigida apenas a um Réu (Mãe da Vanessa) e não a dois (pais da Andorinha Sinhá).

Por fim, interessa salientar que este segundo ciclo de intervenção foi marcado por uma adesão ainda mais significativa por parte dos estudantes, como se observará nos pontos seguintes. Ainda antes de recorrer à análise dos dados recolhidos, pude notar, desde logo, no decorrer da atividade, uma forte aderência e envolvimento, na medida em que se vivenciaram momentos *acesos* de debate, que incluíram até alunos que defendiam um ponto de vista que não lhes pertencia. Isto espelhou, de antemão, em comparação com o ciclo de intervenção anterior, a evolução das habilidades e

competências dos alunos para alargar horizontes e abraçar uma nova perspetiva. Ao longo destes instantes, que se prolongaram por extensos minutos, fui obrigada a registar, de forma praticamente ininterrupta, a ordem pela qual os estudantes pediam para intervir – algo que me encheu de orgulho e realização. Contudo, como esses apontamentos assentam apenas em registos dos nomes dos alunos, por questões de ética não poderei partilhá-los.

Marcou-me especialmente o caso de uma aluna que, por questões psicológicas, com uma vida marcada por um percurso adverso, se havia resignado a participar no primeiro debate, embora tivesse estado presente. Considerando o difícil historial que vinha a conhecer aos poucos e poucos, no presente ciclo decidi, desde o início da leitura e análise da obra, incumbi-la de ler as didascálias do texto dramático em estudo, com a esperança de fazer brotar nela alguma afeição, até por algum tipo de responsabilidade que lhe fosse atribuída. De seguida, nas aulas de preparação que antecederam o segundo debate, pude observá-la mais ativa, empenhada, interessada e motivada na construção e preparação da sua argumentação. Por fim, dei por mim particularmente tocada quando a vi, no decorrer do debate, como testemunha, a pedir, de forma intensiva, para intervir e a fazê-lo de forma exímia, segura e confiante. Obteve uma classificação de 95 pontos. Se, naquele período, tiver sido capaz de cultivar naquela aluna motivação e interesse pela mais singela tarefa e, acima de tudo, de fazê-la sentir-se útil e competente, isso terá sido o suficiente para me sentir realizada enquanto professora.

Outro exemplo capaz de demonstrar o empenho aceso da maioria dos alunos foi a súbita e surpreendente vontade do secretário, em pleno debate, de participar e intervir (embora o suposto fosse manter uma postura imparcial), tendo-o realizado de forma praticamente excelente. Interpretei esse interesse como prova da dedicação e motivação fomentadas nos estudantes.

4.3.2. Avaliação

À semelhança do primeiro ciclo, a avaliação foi construída através dos mesmos quatro momentos - rubricas de avaliação, *feedback*, autoavaliação e avaliação do secretário.

Conforme mencionado no ponto anterior, a rubrica de avaliação utilizada no primeiro ciclo de intervenção sofreu algumas alterações, com a inclusão dos critérios “Conhecimento da história” e “Proatividade” (**anexo XXXI**). Além disso, havia também referido que ambas as atividades de Expressão Oral foram consideradas como instrumentos para avaliação do dito domínio e, por esse motivo, os três critérios relacionados com a Compreensão Literária não compreendem a maioria da pontuação - “Apresentação de argumentos”, “Apresentação de exemplos” e “Conhecimento da história”. Mesmo assim, representam 34% do bolo total. Também à semelhança do realizado na edição anterior, esta rubrica serviu como base para completar a tabela de pontuação.

Embora não tenha existido um terceiro ciclo de intervenção, o *feedback* voltou a marcar presença, nos mesmos moldes do ciclo anterior – os alunos foram informados, individualmente, sobre a sua pontuação, recebendo o devido *feedback*, através de um pequeno diálogo comigo, em aula. Além deste momento servir como oportunidade para aconselhar os alunos sobre aspetos que podem trabalhar e melhorar, também se revelou fundamental para elogiar o seu percurso, empenho e evolução, contribuindo para o almejar de resultados positivos no futuro.

Mais uma vez, tive o cuidado de valorizar e conhecer a perspetiva dos alunos face à atividade e à sua prestação enquanto indivíduo e como membro da turma - contudo, desta vez a autoavaliação concretizou-se na figura de um *Google Forms* (**anexo XXXV**), baseado no modelo *Questionnaire 2* proposto por Miller (s.d., p.24), que segue o *Example 3* no âmbito das “ranked closed questions” (*idem*, pp.7-8) e recorre a uma escala de Likert. Segundo o autor, este tipo de questões apresenta-se como vantajoso no sentido de: permitir obter dados relacionados com atitudes e opiniões; oferecer ao inquiridor altos níveis de controlo; requerer pouco esforço por parte do inquirido;

facilitar a obtenção de questões e respostas uniformes; poupar tempo; evitar problemas na interpretação de respostas escritas à mão; fornecer informação mais concreta do que as questões de resposta aberta; agregar respostas entre os alunos, de modo a obter estatísticas resumidas que meçam o grau global de satisfação ou concordância, assim como agregar respostas a diferentes questões (Miller, s.d., pp.6-7).

Contudo, as “ranked closed questions” são apropriadas apenas quando o conjunto de respostas possíveis é conhecido e claro. Miller refere também que, carregando as atitudes e opiniões um nível de complexidade elevado, poderá não ser simples traduzi-las e resumi-las numa escala. Além dessas desvantagens, este género de questões também não oferece aos estudantes a oportunidade de explicar as razões pela qual atribuem determinado nível de satisfação. Por fim, caso os questionários sejam erradamente construídos, apresentam o risco de serem frustrantes, induzirem os inquiridos em erro e de traduzirem resultados enganadores (Miller, s.d., p.8).

Neste sentido, aludindo à última desvantagem apresentada, realizei um esforço no sentido de seguir, sempre que possível, as indicações e princípios sugeridos pelo autor, como por exemplo: apresentar questões simples, que não sejam ambíguas, hipotéticas nem complexas ao ponto de fundir dois assuntos diferentes; evitar palavras com mais de três ou quatro sílabas, assim como frases demasiado longas; incluir a opção de responder “não adequado”, “não sei” ou “não tenho uma opinião forte” e, por último, evitar questões excessivamente delicadas (Miller, s.d., p.6).

Em relação à avaliação do secretário, conforme ocorreu no primeiro ciclo de intervenção, a mesma efetivar-se-á através da análise da ata que redigiu no decurso do *Tribunal*. Salientando o já mencionado em 4.1.2., ocorreu uma espécie de permuta, de modo a encontrar uma avaliação justa para os alunos que desempenharam esta função.

4.3.3. Dados recolhidos

No presente ciclo de intervenção, à semelhança do anterior, os dados foram recolhidos através da colaboração entre os métodos qualitativo e quantitativo. Ao nível dos primeiros, destaco novamente a recolha documental da ata redigida pelo secretário.

Em termos quantitativos, menciono, uma vez mais, o sistema de pontos (baseado numa rubrica de avaliação) para a heteroavaliação dos alunos (**anexo XXXIII**) e a estatística simples para o seu tratamento mais aprofundado, a par com o *Google Forms* utilizado para autoavaliação dos estudantes.

Sistema de pontos.

O primeiro ponto positivo a destacar no segundo ciclo de intervenção é o aumento do número de alunos que participaram na atividade – ao passo que no primeiro haviam participado 14 alunos (inclusive o secretário), no presente contei com a presença de 17 alunos (em 19), mais uma vez incluindo o secretário. Desta vez, excecionalmente, considerei para a tabela de pontuação a prestação (oral) do secretário. Embora este devesse ter mantido uma postura imparcial, não pude descurar nem ignorar a intervenção quase excelente que teve.

À semelhança de 4.1.3., analisarei a tabela das pontuações obtidas na 2ª Edição (**anexo XXXIII**) organizando-as em torno da “metade” - pontuação superior a metade da classificação, igual a metade (cor amarela) ou inferior (cor vermelha). Todavia, antes de avançar para esse passo, em continuidade do parágrafo anterior, destaco a existência de apenas duas linhas vermelhas, que representam, uma vez mais, os estudantes que não integraram o *Tribunal*.

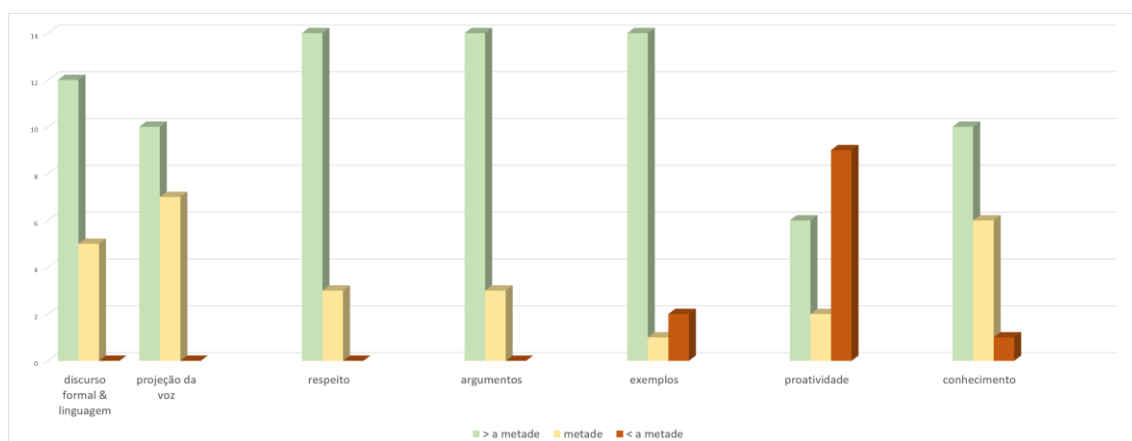


Gráfico C – Leitura das pontuações obtidas na 2ª Edição (produção própria)

Em primeiro lugar, referir que, em comparação com o ciclo anterior, verificamos uma conservação generalizada da pontuação na maioria dos critérios já existentes.

Ao nível da Expressão Oral, verificamos que, em termos do “Discurso Formal e Linguagem”, doze alunos obtiveram pontuação superior a metade e cinco apenas metade, não havendo nenhum com classificação inferior a dez pontos (ao contrário do verificado no primeiro ciclo). Já ao nível da “Projeção da voz” constata-se um aumento dos alunos que pontuaram apenas metade, o que poderá dever-se à participação de estudantes que não haviam marcado presença na primeira atividade, não estando, assim, ainda habituados à dinâmica.

Recordo que, no fim da aula, vários alunos dirigiram-se a mim, com ar satisfeito, afirmando que “desta vez, o “Respeito” foi melhor”. Parece-me evidente que tenho de dar-lhes razão: ao passo que, no primeiro ciclo de intervenção, oito de treze alunos haviam obtido uma classificação superior a metade e outros cinco metade da pontuação, na presente edição, em dezassete alunos, catorze alcançaram mais de metade da pontuação e apenas três metade.

Ao nível dos “Argumentos”, a fasquia manteve-se elevada: catorze estudantes atingiram mais de metade da pontuação, ao passo que três apenas conseguiram metade.

A categoria “Exemplos”, embora inclua catorze alunos com pontuação superior a metade, também agrega um com classificação igual a metade e dois que não a alcançaram. Contudo, realço que: um destes dois alunos não havia estado presente no primeiro ciclo, portanto não se encontrava ainda enquadrado na dinâmica o outro não havia levado consigo o seu Guião de Argumentação, conduzindo a que, possivelmente, não se recordasse na totalidade do que havia preparado e, em resultado disso, se sentisse inseguro e nervoso.

No que respeita à “Proatividade”, um dos novos critérios incluídos no presente ciclo, verificamos que é aquele que apresenta um maior número de classificações abaixo de metade - nove. De acordo com a Rubrica de Avaliação utilizada nesta edição (**anexo XXXI**), ao nível “Insuficiente” corresponde o aluno que “não solicitou para intervir

nenhuma vez além do mínimo programado pela professora”. Ainda assim, esse número equivale apenas a praticamente metade do número total de alunos avaliados, demonstrando que todos os oito alunos restantes evidenciaram proatividade em intervir. Se consultarmos a tabela de pontuação (**anexo XXXIII**), percebemos que ainda dentro destes existe alguma variação nas classificações atribuídas, havendo alunos que receberam 8 pontos (por terem pedido quatro ou cinco vezes para intervir), outro cuja pontuação foi 6 pontos (pediu para intervir duas vezes) e dois alunos que obtiveram 4 pontos (por terem pedido uma vez).

Por fim, aludindo ao critério “Conhecimento da história”, é possível observar que dez alunos, mais de metade dos participantes, demonstraram dominar de forma exemplar o conhecimento que detinham sobre a trama e, assim, alcançaram mais de metade da pontuação (8 pontos). Deste modo, seis dos restantes obtiveram apenas 8 pontos e um foi classificado com menos de metade. Este aluno respeita, mais uma vez, àquele que não havia levado consigo o seu Guião de Argumentação, o que, claramente, colocou em causa a sua prestação.

Ata redigida pelo secretário.

Antes de discorrer acerca do documento em questão, é importante, por um lado, referir que este género de produção textual não se insere nas *Aprendizagens Essenciais* previstas para o 8ºano de escolaridade e, por outro lado, relembrar que, segundo o ponto 4., apenas foi dada oportunidade ao estudante de realizar pesquisa sobre o mesmo nas aulas de preparação. Neste sentido, a ata redigida pelo secretário (**anexo XXXIV**) foi avaliada somente de acordo com os seguintes Conhecimentos, Capacidades e Atitudes: “Escrever com correção sintática, com vocabulário diversificado, com uso correto da ortografia e dos sinais de pontuação” e “Reformular textos tendo em conta a adequação ao contexto e a correção linguística.” (DGE, 2018, p.10) Foi também considerada a capacidade de reportar e descrever os factos.

Após leitura e consulta da referida ata, é possível evidenciar dois aspetos relacionados com a prática do debate.

Em primeiro lugar, referir que, à semelhança do que pode comprovar-se nos Guiões de Argumentação e “Durante o Tribunal” (**anexos XXVI e XXX**, respetivamente), nela encontramos uma grande diversidade de argumentos e exemplos apresentados pelos alunos, de ambas as partes, tais como:

Em defesa de Vanessa (vítima)	Em defesa da Mãe (Réu)
A Mãe não deixa a Vanessa ser livre. (página 1) A Mãe não respeita as escolhas da filha. (página 3) A Mãe não está a deixar a filha ter criatividade para brincar. (página 1) A Mãe limita a Vanessa. (página 3) A Vanessa tinha o direito de escolher o que ela quisesse, porque todos temos o direito de escolha. (página 1)	A Mãe dá a sua educação e só o faz para o bem de Vanessa. (página 1)
A Mãe não tem de proibir a Vanessa de brincar com o que ela quiser. (página 1)	Brinquedos de meninos acabam por ser perigosos e trazer traumas e os brinquedos de meninas organizam mais o seu futuro de mulher. (página 1) Não brincar com brinquedos que aleijam. (página 2) A Mãe escolhe os brinquedos que pode ter em casa. (página 2)
A Vanessa não queria imitar o irmão, apenas queria ter uma metralhadora para brincar com ele. (página 2)	A Vanessa queria imitar o Rodrigo por ele ser o irmão mais velho. (página 1)

A Vanessa apenas não queria ir ao baile nem usar vestido. (página 2) A Vanessa nunca quis ser um rapaz – apenas não gostava de usar vestidos e coisas rosa. (página 2)	A Vanessa foi má comigo, chamou-me de piroso, enquanto eu só queria realizar os seus desejos. Fiquei muito triste. (página 1)
Não existem brinquedos para meninos nem para meninas – os brinquedos são unissexo. (página 1)	Se a Mãe da Vanessa acha que, na sociedade, os brinquedos de menina são para menina, de certeza que os avós da Vanessa também a ensinaram dessa forma. (página 2) Os brinquedos não definem ninguém. (página 2)
As meninas sempre foram tratadas de forma diferente. (página 1)	A Mãe nunca quis deixar a filha triste ou ser má - só queria que ela se integrasse na sociedade. (página 2)
É errado a Mãe mandar a Vanessa fazer as tarefas de casa se todos sujam. (página 1) A Mãe podia pedir à Vanessa por ela ser mulher, mas também podia pedir ao Rodrigo. (página 2) Em nenhum momento a Mãe pediu ao Rodrigo para fazer as tarefas. (página 2) A Mãe quer que a Vanessa saiba fazer tudo, mas o Rodrigo também pode aprender, porque ele pode fazer. (página 2)	Era o mínimo que a Vanessa ajudasse a Mãe com os afazeres. (página 2)
Não é por estar cansado que o pai não vai poder ajudar. (página 3)	O pai trabalha todos os dias e chega cansado. (página 3)

Tabela 12 – Exemplos de argumentos e exemplos apresentados pelos alunos (produção própria)

Conforme se depreende ao analisar a tabela anterior, existe um certo desfasamento temporal entre alguns argumentos e devidos contra-argumentos. Esse é, por exemplo, o caso do argumento apresentado pela personagem “Rodrigo”, que refere que a minha irmã queria imitá-lo por ele ser mais velho. Embora este argumento tenha sido registado pelo secretário na primeira página (início do *Tribunal*), a resposta a este só aparece na segunda (“Vanessa” não pretendia imitá-lo – apenas queria uma metralhadora para brincar com ele). Este desfasamento demonstrará, assim, a forte adesão dos estudantes em intervir e contra-argumentar, visto que, possivelmente, quando “Vanessa” pediu para intervir, outros colegas haviam já pedido para responder a intervenções anteriores.

Por fim, podemos ainda interligar estes registos com a mediana projeção de voz verificada neste ciclo de intervenção, considerando que, por três vezes observamos “Não percebi” ou “Não ouvi, estão a falar baixo”.

Autoavaliação - Google Forms.

Antes de proceder à análise da autoavaliação dos estudantes, baseada no **anexo XXXV**, importa referir que, dos dezassete alunos que participaram, obtive apenas onze respostas. Por ter garantido que todos os alunos tiveram acesso ao QR Code disponibilizado, esta diferença poderá associar-se, possivelmente, a falhas na submissão das respostas. Acresce que, seguindo as recomendações de Miller (s.d., p.21), os alunos foram devidamente informados de que as suas respostas se manteriam anónimas e confidenciais, sendo utilizadas apenas para o presente efeito.

Conforme referido em 4.3.2., a presente autoavaliação materializou-se na forma de “ranked-close questions”, assentes numa escala de concordância de 1 a 5, cujos números correspondem, respetivamente, em ordem crescente, a “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Neutro”, “Concordo” e “Concordo totalmente”. Importa ainda acrescentar que a autoavaliação estava dividida em dois momentos distintos, sendo eles a “Reflexão individual” e a “Reflexão sobre a turma”. Deste modo, é pertinente que a seguinte análise descritiva dos dados se organize da mesma forma.

a) Reflexão individual

De acordo com o **anexo XXXV a)**, cinco dos 11 alunos consideraram na íntegra que o *Tribunal Literário* os tornara mais interessados e motivados nas aulas de Língua Portuguesa, cinco indicaram de forma assertiva que têm menos vontade de faltar às aulas desde que começaram a preparar e realizar a dita atividade, enquanto seis julgaram, sem dúvidas, serem mais pontuais.

Sete deles sentiram-se seguros com a ideia de terem sido capazes de respeitar os colegas durante o *Tribunal*, ao passo que apenas cinco consideraram, na totalidade, haver conseguido pedir, de forma ordeira, para intervir.

No que respeita à dimensão da proatividade, unicamente três estudantes se mostraram cem por cento seguros com a ideia de terem demonstrado iniciativa e interesse em intervir além de quando solicitado pela professora, embora outros cinco demonstrassem concordar.

Em termos de Expressão Oral, apenas um aluno acreditou, sem dúvidas, ter sido capaz de adotar um discurso formal e mais adequado à sala de aula, ao passo que quatro deles aprovaram, genericamente, a ideia. Além disso, quatro discentes demonstraram certezas em afirmar que melhoraram a sua projeção de voz.

Ao nível da capacidade para defender o seu ponto de vista através de argumentos e exemplos, cinco alunos garantiram terem-na melhorado, enquanto outros cinco validaram a afirmação.

Em termos literários, quatro estudantes asseguraram ter demonstrado um bom conhecimento da história e o mesmo número de alunos concordou, de forma assertiva, com a ideia de que a prática do *Tribunal Literário* os ajudou a compreender os dois textos estudados.

Por fim, três alunos anuíram totalmente que a realização da atividade contribuiu para a sua evolução enquanto indivíduos.

b) Reflexão sobre a turma

Em primeiro lugar, importa referir que, por lapso de algum aluno, apenas verificado aquando do tratamento dos dados, nesta segunda fase da autoavaliação pude contar com apenas dez respostas.

No âmbito coletivo, três estudantes consideram, com certeza, que o *Tribunal Literário* tornou os seus colegas mais motivados e interessados nas aulas de Língua Portuguesa, ao passo que cinco se revelaram neutros face à afirmação “Desde que começámos a preparar e realizar o *Tribunal Literário*, os meus colegas são mais assíduos.” No que respeita à pontualidade, também cinco alunos demonstraram a mesma posição.

Em matéria de “Respeito”, mais uma vez cinco estudantes se revelaram neutros quando confrontados com a declaração “Os meus colegas respeitaram-se entre si, escutando com atenção as diversões intervenções.” Seis estudantes aceitaram a ideia de que os seus colegas foram capazes de respeitar o *Tribunal Literário*, pedindo, de forma ordeira, para intervir. Além disso, também seis subscreveram a opinião de que, comparando estas aulas com as que antecederam a atividade, era visível uma melhoria geral ao nível do respeito entre os colegas.

Ao nível da Expressão Oral, quatro alunos assumiram uma posição neutra relativamente à capacidade demonstrada pelos colegas para adotar um discurso formal e mais adequado à sala de aula. Contudo, oito aceitam a ideia de que, ao comparar-se as aulas anteriores à realização dos *Tribunais Literários* com as daquele momento, a turma demonstrava ser capaz de adotar um discurso mais adequado à sala de aula.

Quis também perceber qual a perceção dos alunos em relação à organização da participação nas aulas. Nesse sentido, cinco deles concordaram com uma melhoria generalizada da mesma, enquanto três a aprovaram na totalidade.

Por fim, cinco estudantes aceitaram que a prática dos *Tribunais Literários* contribuiu para um melhor funcionamento das aulas de Português, ao passo que três subscreveram a afirmação de forma segura.

4.3.4. Reflexão

De forma a concluir a análise dos dados recolhidos no segundo ciclo de intervenção, interessa refletir sobre alguns aspetos.

Em primeiro lugar, aludo ao domínio à volta do qual circundou este projeto de investigação-ação - o da Educação Literária. Os resultados apresentados em 4.3.3. revelaram, de forma clara, uma evolução por parte dos estudantes tanto ao nível da sua capacidade argumentativa (à qual se associa o pensamento crítico sobre a obra em estudo) e do conhecimento do texto como, subsequentemente, em termos da compreensão do mesmo.

A ata redigida pelo secretária havia já revelado uma forte competência crítica por parte dos estudantes, espelhada na variedade de exemplos e argumentos apresentados – embora em maior quantidade por parte da defesa da vítima. Esta competência será, assim, refletora do profícuo entendimento da história por parte dos alunos. Como verificado anteriormente, a pontuação obtida revelou-se também prova disso (à exceção dos casos específicos que indiquei). Além disso, na sua autoavaliação, quando confrontados com a afirmação “O Tribunal Literário ajudou-me a compreender melhor os dois textos estudados.”, dez de onze alunos mostraram a sua concordância com a mesma – seis de forma total e quatro de modo menos assertivo. Contudo, no que respeita à questão “Melhorei a minha capacidade de argumentação e de apresentar exemplos”, considero que a mesma podia ter sido melhor conseguida, relacionando-a de forma mais concreta com a segunda edição.

Também não me parece descabido constatar que as estratégias implementadas em 4.3.1., com vista a suprir as falhas anteriormente observadas ao nível do “Respeito”, se revelaram eficazes. Verificamo-lo, desde logo, aquando das constatações dos próprios estudantes e, de seguida, ao analisar as pontuações obtidas na 2ª Edição. Por fim, os alunos confirmaram ter consciência dessa evolução no momento da sua autoavaliação pessoal e do conjunto da turma – revelando-se a última principalmente ao nível dos pedidos para intervir. Mesmo aquando da comparação entre aulas pré e pós-começo dos *Tribunais*, seis alunos constataram uma melhoria ao nível do respeito

entre colegas, tendo a maioria concordado com a existência de uma melhoria geral ao nível da organização da participação.

Importa também salientar que, embora em números distintos, praticamente metade dos alunos demonstrou iniciativa e proatividade em intervir mais do que o planeado, o que revela interesse e empenho na atividade pela sua parte. No que respeita a este critério, encontro, ainda, uma compatibilidade generalizada entre o número de alunos (oito) que concordam (totalmente e não totalmente) com a afirmação “Demonstrei iniciativa e interesse em intervir, além de quando a professora pediu” e o total daqueles que, efetivamente, os demonstraram na atividade (também oito). Esta coerência revela uma consciência, por parte dos estudantes, em relação a este aspeto.

Ao nível da Expressão Oral, que também merece ser destacada por abarcar outras competências implícitas na atividade, constato, em primeiro lugar, que a prática dos *Tribunais Literários* conduziu também a uma evolução ao nível do discurso formal e linguagem. Esta evolução refletiu-se, por um lado, na pontuação dos alunos e, por outro, na opinião que estes manifestaram 1) face às aulas naquele momento - em comparação com as aulas anteriores ao primeiro ciclo de intervenção e 2) no que respeitava à prestação dos colegas na atividade.

Contudo, a autoavaliação realizada a nível individual revelou uma incompatibilidade com a pontuação obtida, visto que apenas cinco alunos consideraram ter adotado um discurso formal adequado (embora quatro deles tenham concordado, fizeram-no sem assertividade). Esta incompatibilidade pode, eventualmente, ser lida à luz de não ter sido dado tanto enfoque a estas competências e sim à parte argumentativa e literária. Assim, não tendo havido oportunidades para proporcionar um acompanhamento mais detalhado na área oral, poderá ter havido alunos, no momento da autoavaliação, sem uma clara consciência avaliativa da sua prestação.

Em termos da projeção da voz, foi já referido que este critério sofreu um pequeno retrocesso em comparação com o que haviam sido as pontuações obtidas no ciclo de intervenção anterior, o qual poderá ser explicado pela participação de estudantes que não haviam estado então presentes. Também a ata redigida pelo

secretário havia sugerido a projeção da voz, de forma indireta, como aspeto a melhorar. Com efeito, à semelhança do discurso formal e linguagem, o treino da projeção de voz seria também tido em consideração de forma mais presente caso tivesse existido mais tempo e oportunidades. Mesmo assim, na sua autoavaliação, a maioria dos alunos, de forma mais ou menos assertiva, considerou ter ocorrido uma evolução nesta competência. À semelhança do ocorrido ao nível da apresentação de argumentos e exemplos, acrescento que a questão “Melhorei a projeção da minha voz” também poderia ter sido conseguida de outra forma, referindo-se especificamente ao segundo ciclo.

É também curioso salientar que, aquando da reflexão que os alunos teceram relativamente à turma, quatro questões reuniram um maior número de respostas na opção “3-Neutro” - assiduidade, pontualidade, respeito pelas intervenções dos outros colegas e adoção de discurso formal no decorrer do debate. Deixo aqui uma janela aberta para futura meditação : não terão os alunos compreendido que a autoavaliação era anónima e confidencial e, assim, não quiseram julgar os colegas? Terão tido dificuldade em fazê-lo? Ou, ter-lhes-á sido, apenas, completamente indiferente?

Por fim, gostava de aludir aos efeitos que a prática dos *Tribunais Literários* surtiram nas aulas de Língua Portuguesa, até à realização do segundo ciclo de intervenção, inclusive.

Em termos de pontualidade, já verificámos que a maioria das respostas, em termos coletivos, se debruçou sobre a opção “Neutro”, ao passo que, em termos pessoais, quatro alunos discordaram do facto de o *Tribunal Literário* os ter tornado mais pontuais, tendo cinco concordado (não totalmente). Creio que estes números são fruto de uma característica já adjacente ao contexto, no qual a falta de pontualidade se torna cada vez mais banal.

Contudo, a meu ver, o aumento da assiduidade e do interesse pelas aulas de Língua Portuguesa estão visíveis no acréscimo do número de participantes entre o primeiro ciclo de intervenção e o segundo – de catorze para dezassete, respetivamente. Além disso, vários alunos demonstraram na autoavaliação, a nível pessoal, estarem mais

motivados e interessados nas aulas de Português devido à realização dos *Tribunais Literários* e terem menos vontade de faltar às aulas. No conjunto da turma, sete alunos consideraram (de forma mais ou menos assertiva) que o *Tribunal Literário* tornou os colegas mais motivados e interessados nas aulas de Português. Oito (também com diferenças em termos de concordância) admitiram que a dita prática contribuiu para um melhor funcionamento daquelas aulas.

4.4. Após o segundo ciclo de intervenção

O conjunto de aulas posteriores ao segundo ciclo de intervenção foi marcado pela Greve Geral do dia 3 de junho, Corpo de Deus (feriado nacional, que no presente ano foi comemorado a 4 de junho), Greve Nacional dos Trabalhadores Não Docentes do dia 5 de junho, comemoração do Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas (10 de junho) e pela realização de diversas atividades organizadas pelo Departamento de Desporto Escolar. Com efeito, como as aulas de Língua Portuguesa do 8.ºF ocorriam às quartas, quintas e sextas, a sua calendarização foi fortemente afetada.

Todavia, mesmo após o aparecimento de todos os imprevistos supramencionados que influenciaram o agendamento prévio das avaliações, foi realizado o Teste de Avaliação do domínio de Educação Literária, desta vez acerca do texto dramático *Vanessa Vai à Luta* (**anexo XXXVI**), cujos resultados são merecedores de atenção. Desta forma, será interessante estabelecer, nalguns parágrafos, uma breve comparação entre os resultados obtidos no teste que antecedeu os debates e o que os sucedeu.

Conforme se depreende ao consultar o **anexo XXXVI**, a avaliação realizou-se através de itens de escolha múltipla, envolvendo, ainda assim, a retoma dos diversos processos de compreensão leitora indicados em 2.4. - à exceção da compreensão literal, visto que nenhum excerto da obra integrava o teste. Este modelo de avaliação foi também escolhido por questões de calendarização das aulas, considerando todos os inconvenientes acima indicados e a data agendada para o fim do ano letivo (12 de junho). Por conseguinte, pude proceder a uma correção mais rápida que, por um lado, permitiu entregar as avaliações aos alunos a tempo de realizarem a autoavaliação e que,

por outro, possibilitou lançar na plataforma, dentro do prazo estipulado (10 de junho), as propostas de classificações finais.

Ao observarmos as classificações obtidas (**anexo XXXVIII**), é notória a evolução dos alunos face aos resultados apresentados em março. Afirma-se, assim, uma linha de coerência com a prestação genérica da turma no segundo ciclo de intervenção. Contudo, os números que tratarei de seguida correspondem apenas a dezassete dos 19 alunos, dado que dois destes não compareceram à avaliação.

Começo, desde já, por reconhecer a não-existência de classificações abaixo dos 50%, o que marca um contraste acentuado com o primeiro teste. Importa também acrescentar que apenas um aluno demonstrou aproveitamento “Suficiente”. Além disso, torna-se evidente assinalar os resultados dos restantes alunos: quatro enquadrados no nível “Bom”, oito no “Muito Bom” e outros quatro na categoria “Excelente”. Neste sentido, acrescento que a média das classificações dos dezassete estudantes se traduziu em, aproximadamente, 87,65%.

Deduz-se ainda que, no conjunto das dez questões, é reduzido o número de células que, de acordo com a legenda, representam as questões em que os alunos não pontuaram preenchidas a rosa (**anexo XXXVIII**). Através da análise individual daquelas, percebe-se que não chegou a metade o número de alunos que, por pergunta, apresentou um resultado negativo. Considerando os processos de compreensão leitora mencionados acima, associamo-los às seguintes questões:

Questão	Processo de compreensão leitora
Questão 1.1.	Reorganização da informação.
Questão 1.2.	Reorganização da informação.
Questão 1.3.	Compreensão inferencial.
Questão 1.4.	Reorganização da informação.
Questão 1.5.	Compreensão crítica.

Questão 1.6.	Compreensão inferencial e reorganização da informação.
Questão 1.7.	Reorganização da informação.
Questão 1.8.	Compreensão inferencial e compreensão crítica.
Questão 1.9.	Reorganização da informação.
Questão 1.10.	Reorganização da informação.

Tabela 13 – Processos de compreensão leitora correspondentes (produção própria)

De acordo com a tabela apresentada, verificamos que a reorganização da informação é, de entre aqueles processos, o mais presente no teste supramencionado (questões 1.1, 1.2., 1.4., 1.6., 1.7., 1.9. e 1.10), prevendo, assim, um amplo conhecimento do texto e da informação nele disponível.

Deste modo, é possível afirmar que os resultados apresentados até aqui expressam uma eficiente compreensão do texto por parte dos alunos, na medida em que, no geral, foram capazes de incorporar os processos de compreensão leitora necessários.

Conclui-se, por fim, que a implementação dos *Tribunais Literários*, através do diálogo construtivo e da promoção do pensamento crítico dos estudantes, contribuiu para a evolução verificada entre os testes aplicados antes e depois dessa implementação.

Considerações finais

Conforme referido em vários pontos ao longo deste relatório, a reflexão constitui um dos pilares basilares da investigação-ação e, assim, da prática docente. Neste sentido, assume-se pertinente incidir um olhar crítico e retrospectivo sobre aquela que foi a minha prática ao longo dos últimos meses.

Por um lado, importa destacar que, entre os dois ciclos de intervenção, podia ter executado uma monitorização mais criteriosa e aprofundada no que respeita à evolução dos alunos ao nível do domínio da Educação Literária e não apenas através da observação da sua participação nas aulas. Contudo, considerando o carácter excecional deste percurso, tive sempre presentes a intenção e o cuidado de planejar estas intervenções da forma mais metódica, monitorizada e reflexiva que me era possível.

De seguida, sublinho que este projeto, conforme referido em 4.3.4., encarou como objetivo primordial a intervenção ao nível da Educação Literária e, assim, a aferição do impacto que a prática do *Tribunal Literário* produziria ao tentar suprir as dificuldades manifestadas pelos estudantes naquele domínio.

Todavia, ao considerar a prática de debates em toda a sua globalidade, seria interessante, talvez em oportunidades futuras e em contextos semelhantes, alargar o espectro da intervenção, por exemplo, ao nível da Expressão Oral, de modo a estudar a influência que teria na prática da projeção de voz ou na adequação do discurso a contextos formais. Além disso, deixo ainda a sugestão a todos os colegas, especialmente aos que lerem este relatório, para explorarem as outras vertentes e dimensões que compõem o *Tribunal Literário*, tornando-o promotor das mais variadas competências, tais como: fomento da participação oral em turmas pouco interativas; desenvolvimento do pensamento crítico e, ainda, a promoção, em sala de aula, de um ambiente onde primam o respeito pelo outro (e pelas suas opiniões) e as boas relações entre pares.

Contudo, para além da reflexão crítica até aqui desenvolvida, importa sobretudo depreender, a partir do percurso descrito, que a prática de debates impulsionou significativamente a Compreensão Literária por parte dos alunos de 8.º ano, tendo esta

sido também fomentada pela postura crítica que desenvolveram face às obras estudadas.

Num contexto marcado, sobretudo, pelas dificuldades socioeconómicas inicialmente identificadas e pelo desinteresse generalizado dos alunos pela escola, acredito que a apresentação de estratégias diversificadas e diferentes do habitual e a incumbência das funções que lhes foram atribuídas contribuíram, também, para o sucesso deste projeto.

Além disso, a meu ver, o ensino de língua deve ser encarado como a preparação dos alunos para o mundo e para o futuro. Nesse sentido, num tempo em que muitas vezes se questiona a importância e utilidade da disciplina de Português, ela constitui, sobretudo, um espaço que fornece aos estudantes as valências necessárias para se tornarem cidadãos que sabem ler, escrever, falar e ouvir - cidadãos que sabem comunicar. Deste modo, assume-se como uma área que os prepara para todas as outras: redigir um ensaio em História, interpretar uma pergunta de Matemática, transmitir o seu ponto de vista em Filosofia, escrever uma carta de motivação, expressar-se com clareza e rigor numa entrevista de emprego ou numa apresentação oral ou, ainda, compreender o discurso de um político na televisão.

Assim, numa era em que dia após dia, mesmo em ambiente escolar, o individualismo e o isolamento tomam cada vez mais espaço ao diálogo construtivo, como formará a escola cidadãos capazes de refletir, criticar, opinar, respeitar, argumentar, dialogar? Ao longo dos anos, poucas terão sido as vezes em que a *discussão* em sala de aula foi vista como tão necessária e urgente. E qual o papel e responsabilidade do ensino da Literatura na construção dessas competências? Desde logo, explorar o contributo dos textos literários para a formação de um estudante crítico, justo e ativo é tarefa pertinente e relevante.

Ao longo dos últimos meses, pude ainda experienciar o desafio patente na vontade de proporcionar aulas ativas aos alunos (que requerem uma preparação muito mais morosa e reflexiva), ao ter de a conjugar, em termos de gestão de tempo, com o

extenso programa que há para cumprir e com a pesada faceta burocrática que a profissão docente carrega.

Pude também concluir que, ao vislumbrar orgulho nos olhos dos alunos, sobretudo no fim do segundo ciclo de intervenção, assim como ao acompanhar a sua evolução, as longas horas utilizadas para a preparação, elaboração e reflexão deste projeto se tornaram inteiramente proveitosas e gratificantes.

Assim, levo comigo, neste início de carreira, a aprendizagem de que o sucesso dos estudantes e o seu desenvolvimento serão sempre a primeira meta a atingir. Para tal, deverei andar de mãos dadas com a investigação-ação, indo em busca das estratégias, ferramentas e métodos mais proveitosos para cada aluno, turma e contexto que encontrar.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes (2025). *Plano de Estudos e Desenvolvimento Curricular 2025-2026*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1eUK-vQrZqEqB25TMvXrVW9P0ob8jqdKv/view>
- Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes (2024). *Projeto Educativo 2024-2027. O mundo ganha sentido aqui*. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1pZ9RseipxVmLOAMCQMUDs-H7n9lhEk/view>.
- Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes (2023). *Regulamento Interno*. Disponível em: https://ave.ruyluisgomes.org/images/RI_CP_19julho2023_2.pdf
- Alasmari, A. & Ahmed, S. S. (2013). Using Debate in EFL Classes. In English Language Teaching. 6(1), 147-152. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n1p147> .
- Alegrete, C. (2014). *O Debate na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Alguns Contributos*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório.
- Almeida, L.S. & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Psiquilíbrios.
- Amado, J. (2001). *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá. Uma história de amor*. Leya.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. Em J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp.209-234). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Apprentissage par équipes* (s.d.) [http://wiki.telug.ca/ted6210/index.php/Apprentissage par %C3%A9quipes](http://wiki.telug.ca/ted6210/index.php/Apprentissage_par_%C3%A9quipes) .
- Astuti, A. P., Suryani F. B. & Kurniati D. (2022). EFL Student Teachers' Debate Practice: Problems And Solutions. *Prominent: Journal of English Studies*, 5(1), 72-78. <https://doi.org/10.24176/pro.v5i1.7028>

- Ataxanovna, Y. I. (2024) Using Debates in Teaching Speaking to Encourage Class Participation. *Synapses: Insights Across the Disciplines*, 1(3), 129-134.
- Barbosa, P. M. R. (2015). O Construtivismo e Jean Piaget. *Revista Educação Pública*. 15(12). Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/12/o-construtivismo-e-jean-piaget> .
- Bauschard, S. & Rao, P. A. (2015). The Value of Speech and Debate in the Middle School Years. *Rostrum*. Winter 2015. 60-64. https://communicationacademy.com/wp-content/uploads/2017/07/VR_Value_of_Speech_and_Debate_Article.pdf
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. (4ª ed.). Gradiva - Publicações, S.A. (Trad: Maria João Cordeiro)
- Bell, J. (2010). *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education, health and social science* (5ªed.) Mc Graw Hill Open University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Botas, J. (2011). *De Lisboa a Almada: a história de uma ponte no Tejo*. RTP ensina. <https://ensina.rtp.pt/artigo/de-lisboa-a-almada-a-historia-de-uma-ponte-no-tejo/> .
- Câmara Municipal de Almada. (2006). *Almada Nascente*. Câmara Municipal de Almada.
- Câmara Municipal de Almada. (2007). *Associativismo e Cidadania*. Câmara Municipal de Almada.
- Cameira, C., Azevedo, A., Maceda, D. & Andrade, A. Mensagens Português 8º ano. Manual do Professor. Texto.
- CEDRU – Centro de Estudos e Desenvolvimento Regional e Urbano, Lda. (2023). *Revisão e Elaboração da Carta Educativa de Almada*.
- Chi, H.T. & Mai, L.X. (2020). Suggestions for promoting students’ participation in English speaking classes: students’ perceptions. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 514-534.

- 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).
- Costa, R. da, (2019). A Retórica na Antiguidade e na Idade Média. *Trans/Form/Ação*, 42(4), 353-390.
- DGE – Direção-Geral da Educação. Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. Português – 8.º ano | Ensino Básico. DGE/ Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf.
- DGE – Direção-Geral da Educação. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2010). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em B. Schneuwly & J. Dolz, *Géneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Duarte, R. (2012). *Ensino da Literatura: Nós e Laços*. [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório.
- Esteves, A. J. (1986). *Capítulo X – A investigação-ação*. Em A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. de Lima & J. A. Pacheco (Coords.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.85-104). Porto Editora.

- Fagundes, A.A., Cintra, J. F., Orlando, T. de S., & Faleiros, M de O. (2010). A Narrativa de O Gato Malhado e A Andorinha Sinhá: Uma História de Amor de Jorge Amado: Fiando e Desfiando a Literatura Final. *Revista Eletrônica de Letras*, 3(1).
- Fernandes, D. (2021). Rubricas de Avaliação. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Ghafar, Z. N. (2024). The Effect of Classroom Debate on Students' Academic Achievement in Higher Education: an Overview. *International Journal of Applied and Scientific Research (IJASR)*, 2(1), 123-136. <https://journal.multitechpublisher.com/index.php/ijasr/>
- Gomes, L. C. (2014). Vanessa Vai à Luta. Porto Editora.
- Haagen, L. E. (1982). Junior High/ Middle School: English Class as a Courtroom. *The English Journal*, 71(4), 77-79. <https://doi.org/10.2307/817864>
- Introduction to Team-Based Learning*. (2014) The University of British Columbia, Faculty of Applied Science, Centre for Instructional Support.
- Klimenko, O. & Alvares, J.L. (2009) Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educ. Educ.* 12, 11–28.
- Lei nº 60/09 da Assembleia da República. (2009). Diário da República: 1ª série, nº151/09. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/60-2009-494016> .
- Machado, E. A. (2021). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Maurício, R. (2026). *Construir Pontes para o Futuro: Incluir, colaborar, transformar. Agrupamento de Escolas Professor Ruy Luís Gomes*. [Projeto Final de Pós-Graduação, Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C.R.L.]

- Mendes, M.V. (1992). A educação literária no ensino básico. Em *O Professor*, 3ª série(26), 57-62.
- Mendes, M. V. (1997). Pedagogia da literatura. Em D. M. Ferreira, O. Mateus & M. V. Mendes, *Românica Nº6* (pp.155-166). Edições Cosmos.
- Miller, N. J. (s.d.). *The Handbook for Economics Lecturers. Questionnaires*. University of Aberdeen.
- Neves, A.C. & Ferreira, A.L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra e Paz.
- Nurkhamidah, N., Dewanti, R. & Anwar, M. (2025). Is Eco Literacy integration feasible) Insights from English Language lecturers on critical reading. International Seminar on Humanity, Education and Language. Universitas Negeri Jakarta. Online Conference. Disponível em: <https://doi.org/10.21009/ishel.v1i1.56571> .
- Ong, W. (1998). Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra. Papyrus Editora. (Trad: Enid Abreu Dobránszky)
- Oros, A.L. (2007). Let's Debate: Active Learning Encourages Student Participation and Critical Thinking. *Journal of Political Science Education*, 3, 293-311.
- Özer, F., Active Learning Techniques. Disponível em: [Active Learning Techniques](#).
- Policarpo, A. & Flores, A. (2016). *História da Água e Saneamento em Almada: I – das Origens à criação dos Serviços Municipalizados de Água (SMA) - contributos*. Serviços Municipalizados de Água e Saneamento/ Câmara Municipal de Almada.
- Rafael, M. (2005). Abordagens comportamentais da aprendizagem. In Miranda, G. L., & Bahia, S. (Organização), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 121-140). Lisboa: Relógio D'Água.
- Reis, C. (coord.). 2009. *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Ribeiro, I. et al. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito - um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.

- Rivas, S. F., Saiz, C. & Ossa, C. (2022). Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 13(913219). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Rouxel, A. (2013). Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola.
- Santos, A. (2020). O recurso à estratégia da interação oral do role-play na consolidação dos conteúdos programáticos e na promoção da utilização da língua estrangeira. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto).
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I.M. & Veloso, J. (2011). Guião de Implementação do programa de português do ensino básico. Ministério da Educação. Direção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, H.S. & Lopes, J. (2018). *Eu, Professor, Pergunto. Volume 1 – 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2022), *Eu, Professor, Pergunto. Volume 2 – 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional do Docente*. PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, M. M. S., & Santos, L. A. (2022). Educação na era da pós-verdade: Como lidar com esta realidade? In Z. Pinto-Coelho, S. Marinho & T. Ruão (Eds.), *Práticas comunicativas, organizações e educação. Atas das VIII Jornadas Doutorais do CECS* (pp. 127–141). CECS.
- Skinner, B.F. (1975). *Tecnologia do Ensino*. Ed. Da Universidade de São Paulo. (1ª Reimpressão)
- Sousa, M.^a E. G. N. de,. (2006). *Almada Nascente* [prefácio]. Câmara Municipal de Almada.

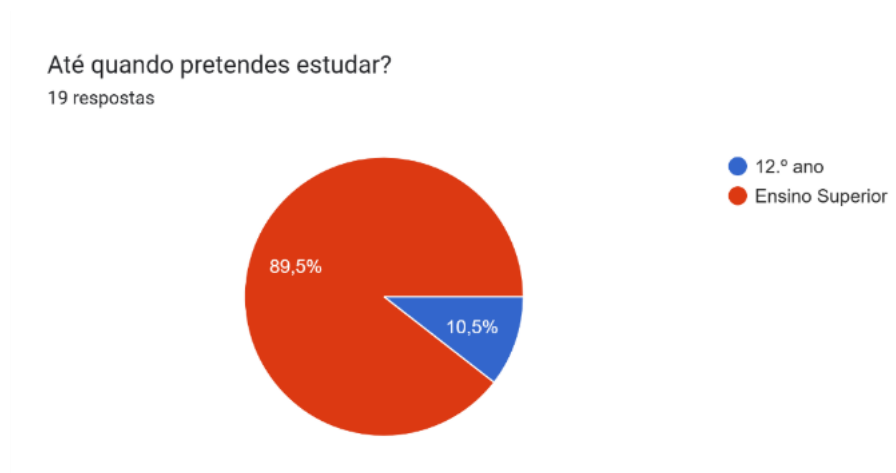
- Sousa, M.^a E. G. N. de,. (2010), Almada, terra da diversidade [prefácio], *Gentes de Almada*, Câmara Municipal de Almada.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a experiência vivida. In J. Á. de Lima & J. A. Pacheco (Coords.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.85-104). Porto Editora.
- Viegas, F., Aido, J.P., Redes, L.F., Sousa, M.V. de, & Reis, S. (2015). Texto, gramática e ensino do Português. Manual de apoio à formação. Associação de Professores de Português.
- Walter, L. (2014). *A Didática da Literatura na perspectiva da formação de professores de Língua Portuguesa: reflexos e contributos para a escola e sociedade*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório.
- Waluyo, G. H., Sulistiyo, U., Abrar, M. & Wulandari, B. A. (2025) Debate Pedagogy in Semi-Military Law Enforcement Classrooms: A Case Study of English-Speaking Fluency. *Ta'Dib Journal*, 28(2), 297-311.

Anexos

a. Amarante

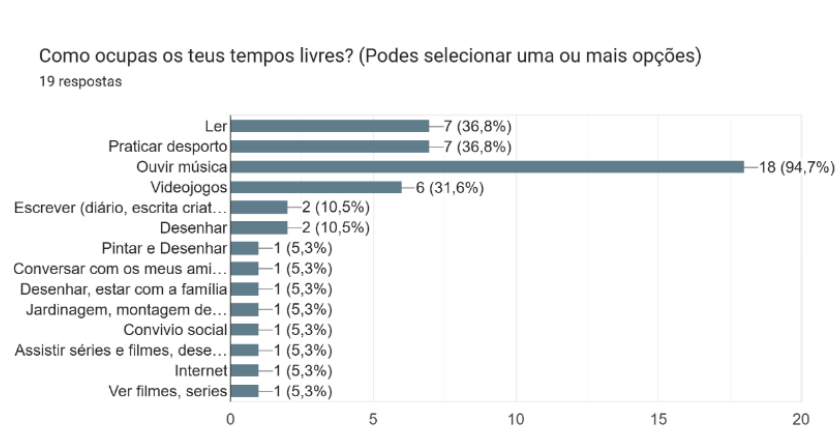
Anexo I – Questionário informativo acerca da turma

a. Ambições de estudo



Fonte: Google Forms

b. Ocupação dos tempos livres

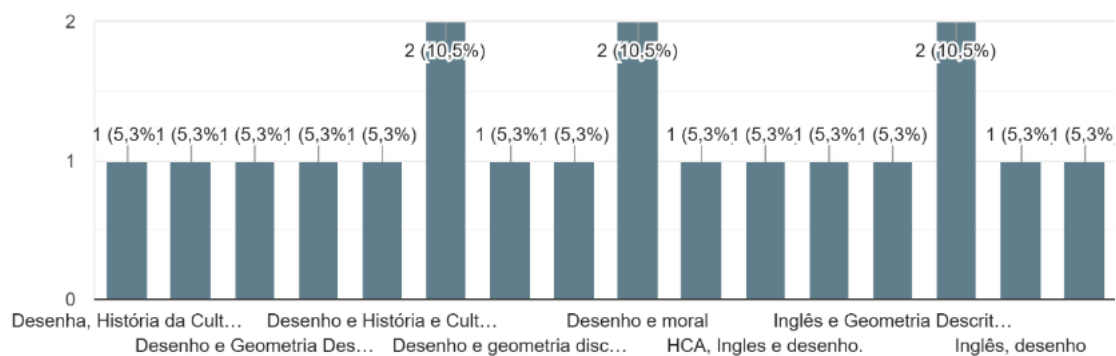


Fonte: Google Forms

c. Disciplinas favoritas

Disciplinas favoritas (indica duas):

19 respostas

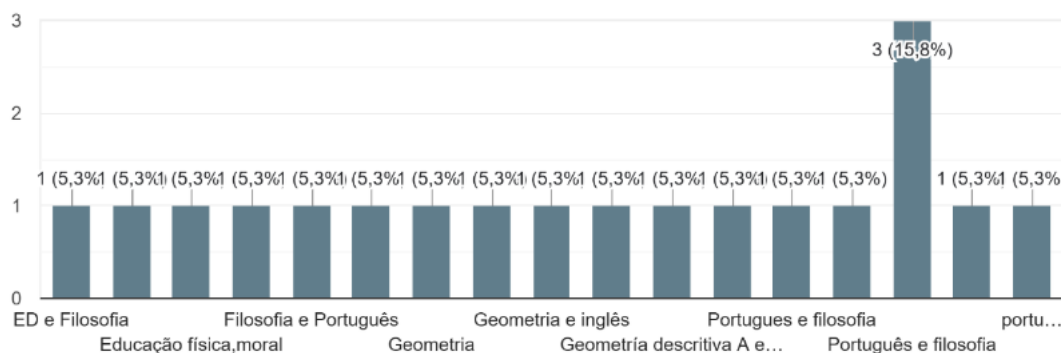


Fonte: Google Forms

d. Disciplinas menos apreciadas

Disciplinas de que menos gostas (indica duas):

19 respostas



Fonte: Google Forms

Anexo II - Enunciado do desafio construído e proposto aos alunos pela professora estagiária

Desafio

1. Realiza um trabalho de pesquisa no qual tentes responder às seguintes questões:

- De que modo D. Leonor Teles assumiu um papel impactante na Crise de 1383-1385?
- Como representa Fernão Lopes a rainha regente na *Crónica de D. João I*?

2. Tens permissão para utilizar o telemóvel e para ir à biblioteca, caso precises de consultar algum livro.

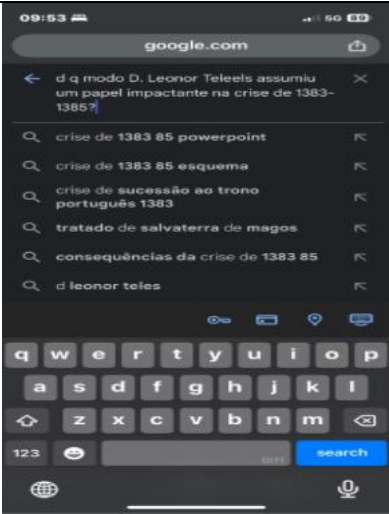
3. Regista a tua pesquisa, passo a passo.

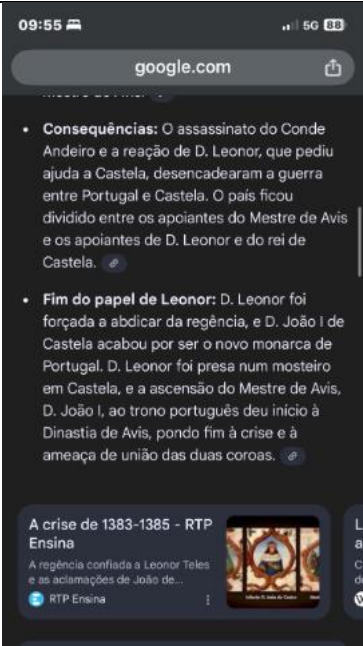
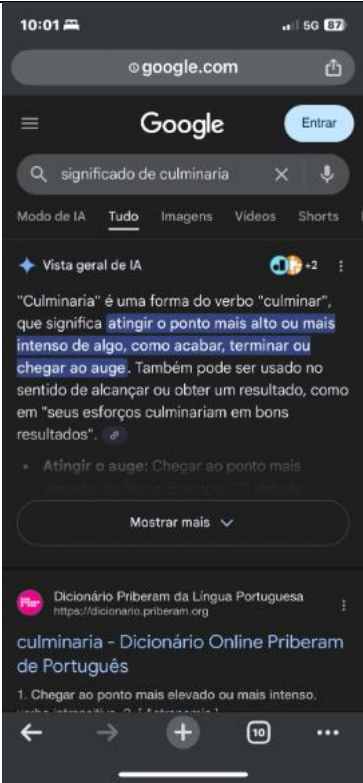
- Além das respostas que obtiveres, deverás também registar as fontes que consultaste, por ordem;
- Podes fazê-lo, por exemplo, através de capturas de ecrã ou fotografias;
(Por exemplo, caso utilizes um motor de pesquisa para consultar informação, deverás capturar o ecrã a cada passo que realizes - nomeadamente, sempre que escrevas algo na caixa de pesquisa, os resultados que aparecerem, a qual/quais deles acedeste e assim sucessivamente.)

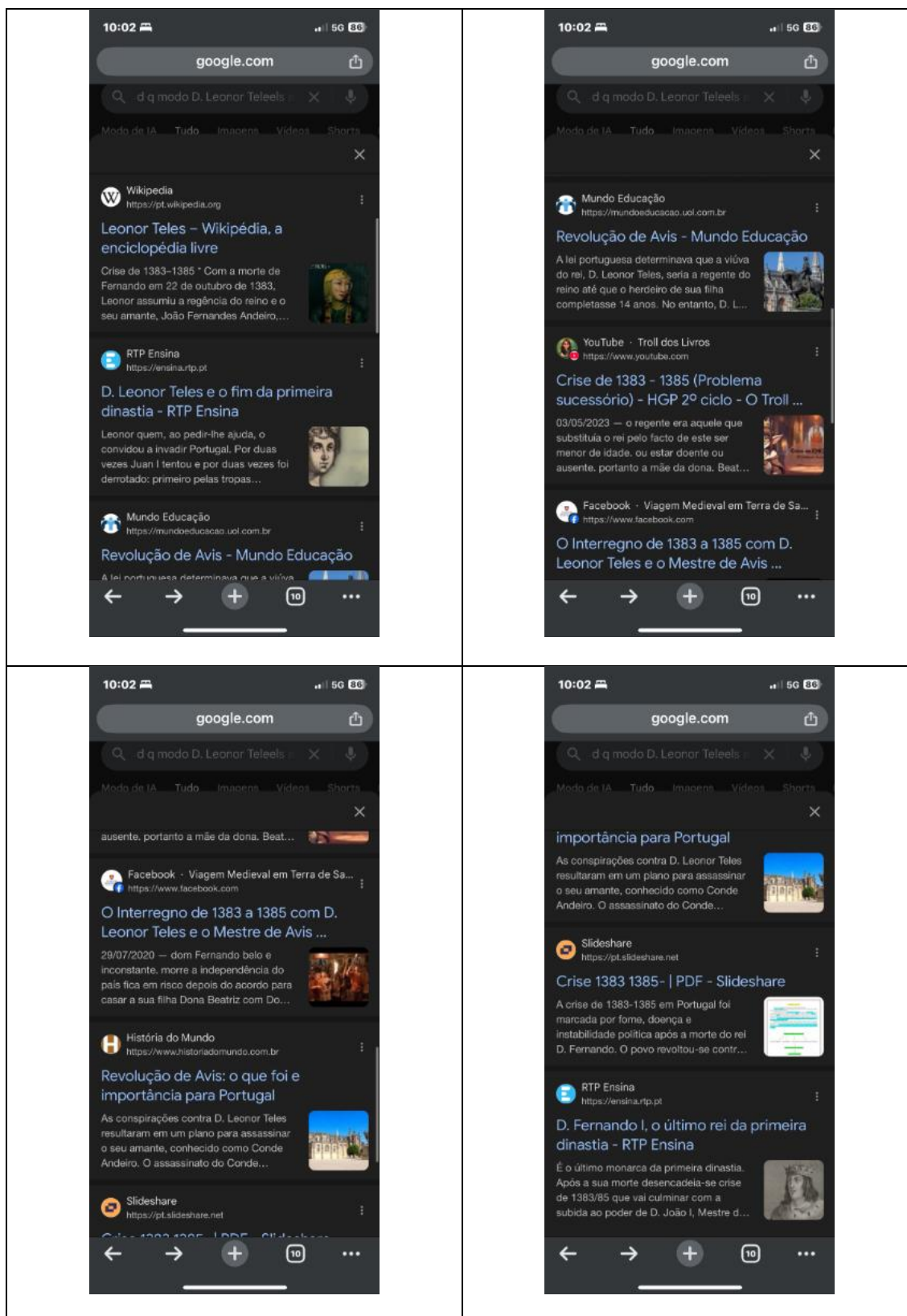
Fonte: Produção própria.

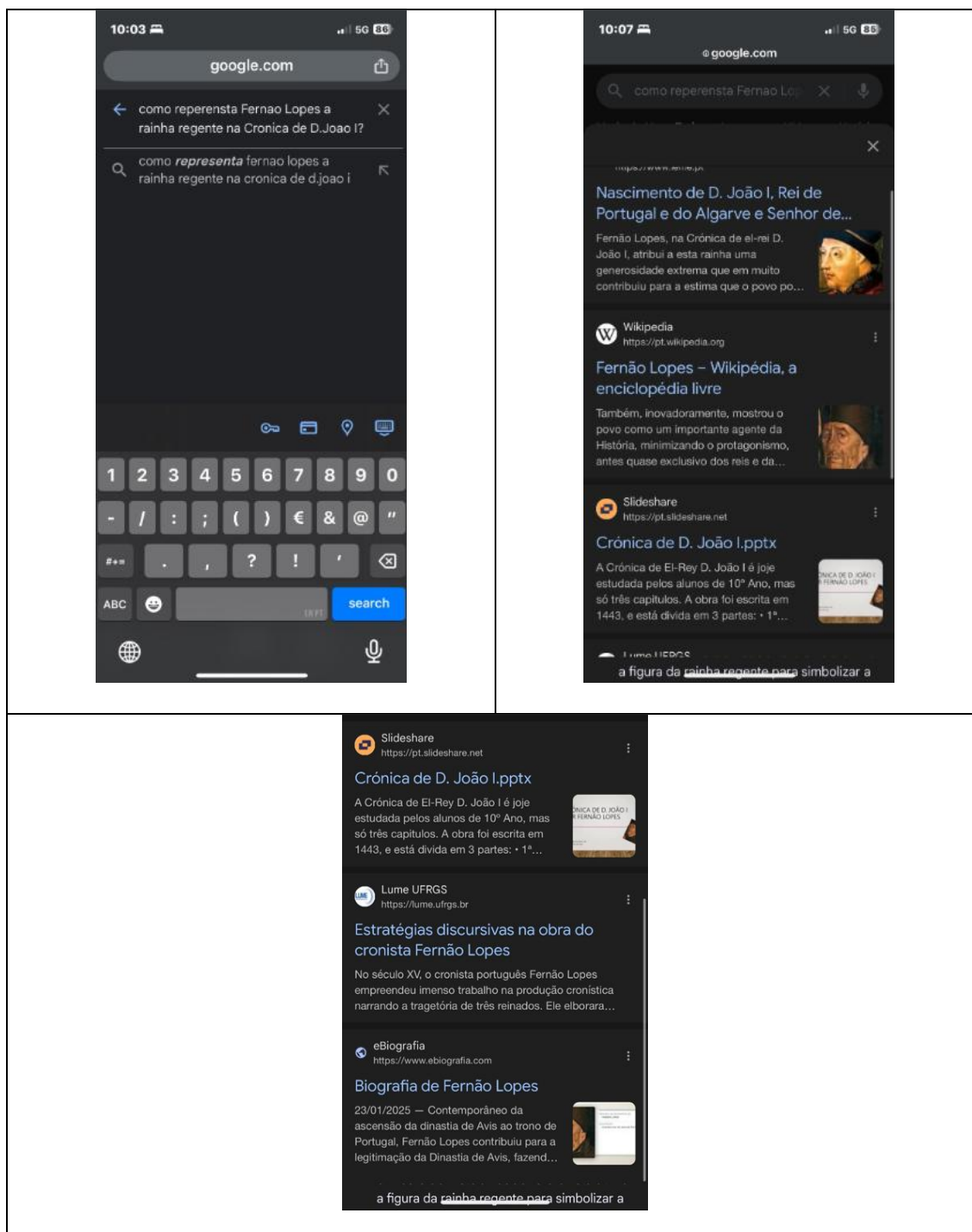
Anexo III – Passo-a-passo da pesquisa realizada no ciclo zero de intervenção

Grupo 1

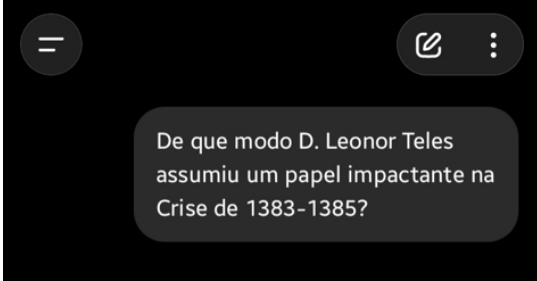
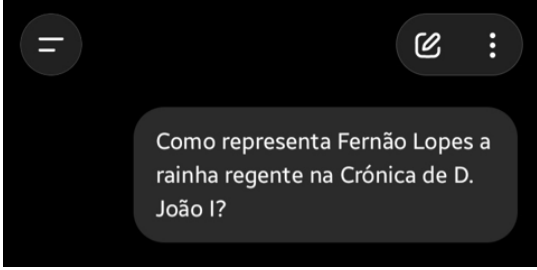






Grupo 2

 De que modo D. Leonor Teles assumiu um papel impactante na Crise de 1383-1385?	D. Leonor Teles teve um papel decisivo na Crise de 1383-1385 ao assumir a regência após a morte de D. Fernando I, governando em nome da filha D. Beatriz, casada com o rei de Castela. Essa situação ameaçava a independência de Portugal, gerando forte rejeição popular. A sua aliança com Castela e o governo impopular levaram ao levantamento liderado pelo Mestre de Avis, que culminou na revolução de 1383-1385 e na afirmação da independência portuguesa.  + Ask ChatGPT  
👉 Fernão Lopes retrata D. Leonor Teles de forma muito negativa. Apresenta-a como uma mulher ambiciosa, vaidosa e manipuladora, que deseja conservar o poder após a morte de D. Fernando. É acusada de trair Portugal ao apoiar o casamento da filha D. Beatriz com o rei de Castela, pondo em risco a independência do reino. Além disso, o cronista sugere que tem conduta moral duvidosa, reforçando a sua imagem como símbolo da corrupção e desordem que antecederam a Revolução de 1383-1385.	 Como representa Fernão Lopes a rainha regente na Crónica de D. João I?
	🌟 Vista geral de IA  +2 D. Leonor Teles assumiu um papel crucial na crise de 1383-1385 ao tornar-se regente após a morte do rei D. Fernando I, mas a sua influência e a sua ligação com o Conde de Andeiro geraram descontentamento popular e levaram à revolta. A sua tentativa de ceder o poder a D. Beatriz, sua filha, e ao rei de Castela (seu genro) agravou a crise, desencadeou o assassinato do Conde de Andeiro e culminou na ascensão de D. João, Mestre de Avis, como defensor do reino, o que a forçou, por fim, a abdicar da regência. 

Grupo 3

<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Rainha de Portugal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Reinado</td> <td>5 de maio de 1372 – 22 de outubro de 1383</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Regente de Portugal</th> </tr> <tr> <td>Reinado</td> <td>1383 – 1384</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Dados pessoais</th> </tr> <tr> <td>Nascimento</td> <td>1350 Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal</td> </tr> <tr> <td>Morte</td> <td>1405 (55 anos)^[1] Valladolid, Espanha</td> </tr> <tr> <td>Sepultado em</td> <td>Convento de la Merced, Valladolid, Espanha^[1]</td> </tr> <tr> <td>Cônjuge</td> <td>João Lourenço da Cunha Fernando I de Portugal</td> </tr> <tr> <td>Descendência</td> <td><i>mais...</i> Álvaro da Cunha Beatriz, rainha de Castela</td> </tr> <tr> <td>Casa</td> <td>Teles de Meneses Borgonha</td> </tr> <tr> <td>Pai</td> <td>Martim Afonso Telo de Meneses</td> </tr> <tr> <td>Mãe</td> <td>Aldonça Anes de Vasconcelos</td> </tr> </tbody> </table>	Rainha de Portugal		Reinado	5 de maio de 1372 – 22 de outubro de 1383	Regente de Portugal		Reinado	1383 – 1384	Dados pessoais		Nascimento	1350 Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal	Morte	1405 (55 anos) ^[1] Valladolid, Espanha	Sepultado em	Convento de la Merced, Valladolid, Espanha ^[1]	Cônjuge	João Lourenço da Cunha Fernando I de Portugal	Descendência	<i>mais...</i> Álvaro da Cunha Beatriz, rainha de Castela	Casa	Teles de Meneses Borgonha	Pai	Martim Afonso Telo de Meneses	Mãe	Aldonça Anes de Vasconcelos	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Nascimento</td><td>Entre 1380 e 1390 Alandroal?,^[1] Portugal</td></tr> <tr> <td>Morte</td><td>c. 1460 (80 anos) Alandroal?,^[1] Portugal</td></tr> <tr> <td>Ocupação</td><td>Guarda-mor da Torre do Tombo</td></tr> <tr> <td>Principais trabalhos</td><td><i>Crónica de el-rei D. Pedro I</i> <i>Crónica de el-rei D. Fernando I</i> <i>Crónica de el-rei D. João I</i></td></tr> <tr> <td>Assinatura</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Nascimento	Entre 1380 e 1390 Alandroal?, ^[1] Portugal	Morte	c. 1460 (80 anos) Alandroal?, ^[1] Portugal	Ocupação	Guarda-mor da Torre do Tombo	Principais trabalhos	<i>Crónica de el-rei D. Pedro I</i> <i>Crónica de el-rei D. Fernando I</i> <i>Crónica de el-rei D. João I</i>	Assinatura	
Rainha de Portugal																																					
Reinado	5 de maio de 1372 – 22 de outubro de 1383																																				
Regente de Portugal																																					
Reinado	1383 – 1384																																				
Dados pessoais																																					
Nascimento	1350 Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal																																				
Morte	1405 (55 anos) ^[1] Valladolid, Espanha																																				
Sepultado em	Convento de la Merced, Valladolid, Espanha ^[1]																																				
Cônjuge	João Lourenço da Cunha Fernando I de Portugal																																				
Descendência	<i>mais...</i> Álvaro da Cunha Beatriz, rainha de Castela																																				
Casa	Teles de Meneses Borgonha																																				
Pai	Martim Afonso Telo de Meneses																																				
Mãe	Aldonça Anes de Vasconcelos																																				
Nascimento	Entre 1380 e 1390 Alandroal?, ^[1] Portugal																																				
Morte	c. 1460 (80 anos) Alandroal?, ^[1] Portugal																																				
Ocupação	Guarda-mor da Torre do Tombo																																				
Principais trabalhos	<i>Crónica de el-rei D. Pedro I</i> <i>Crónica de el-rei D. Fernando I</i> <i>Crónica de el-rei D. João I</i>																																				
Assinatura																																					
 como representa Fernão L...   • Figura de ambição e manipulação: Lopes retrata D. Leonor como uma rainha egoísta, preocupada com o poder e com a continuação do seu domínio, em vez do bem-estar do reino. • Conflito com a nobreza: A sua má gestão e as suas intrigas descontentam a nobreza e o povo, que se mobilizam contra ela. • Catalisadora da crise: Ao negociar o casamento da sua filha com o rei de Castela, D. Beatriz, D. Leonor é retratada como a principal instigadora da crise de sucessão, que desencadeia a guerra com Castela. • Personagem negativa: A sua representação é consistentemente negativa, e a sua figura serve como um contraponto à liderança de D. João I, que é apresentado como o herói da crise e o salvador do reino.	O rei João I de Castela, genro de Leonor, logo em 1384, pouco depois dela ter renunciado à regência, havia-a encerrado no Mosteiro de Tordesilhas, perto de Valladolid, onde, segundo alguns historiadores, faleceu em 1386. No entanto, referências do cronista castelhano López de Ayala, seu contemporâneo, dão-na como viva em 1390 ou até 1405/1406.^{[1][2]}																																				

D. João, mestre de Avis, apoiado por um grupo de conspiradores, entre os quais o jovem Nuno Álvares Pereira, que terá tido a ideia original, e Álvaro Pais, foi incentivado pelo descontentamento geral a assassinar o conde Andeiro.^[10] A acção ocorreu no paço, a 6 de dezembro de 1383 e iniciou o processo de obtenção da regência em nome do infante João, mas este foi preso pelo rei de Castela.^[11]

Leonor abandonou Lisboa, fiel ao mestre de Avis, e refugiou-se em Alenquer e depois em Santarém, cidades fiéis à causa da rainha, onde tentou manobrar politicamente a sua continuidade no poder. Álvaro Pais propôs à rainha casar com o mestre de Avis, mas ela recusou.^{[10][11]}

Com o desenvolver do conflito entre o mestre de Avis e o rei castelhano, a regente perdeu espaço de manobra e acabou por ser constringida a abdicar da regência a favor de João I de Castela e de Beatriz, sua filha, a esposa do rei castelhano.

Com a vitória do partido do mestre de Avis na guerra civil e contra Castela, este tornou-se regente e depois rei.

^ Crise de 1383–1385

Ver artigo principal: Crise dinástica de 1383–1385



Morte do Conde Andeiro (Museu Nacional Soares dos Reis, Porto)

Com a morte de Fernando em 22 de outubro de 1383, Leonor assumiu a regência do reino e o seu amante, João Fernandes Andeiro, passou a exercer uma influência decisiva na corte.^[10] Esta ligação e influência desagradavam manifestamente ao povo e à burguesia e a alguma nobreza que odiavam a regente e temiam ser governados por um soberano castelhano.

como representa Fernão L...

Vista geral de 1A

4 +

Fernão Lopes representa a rainha regente D. Leonor Teles na sua "Crónica de D. João I" de forma negativa, retratando-a como uma figura ambiciosa e manipuladora, que, através das suas ações, desestabilizou o reino e contribuiu para a crise de 1383-1385. A rainha é apresentada como instigadora da guerra com Castela, ao negociar um casamento entre D. Fernando e D. Beatriz com o rei castelhano, uma manobra que Lopes desvaloriza e critica.

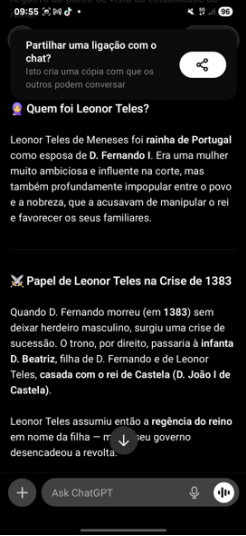
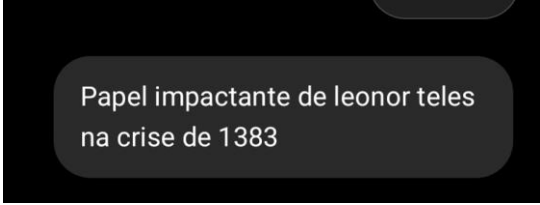
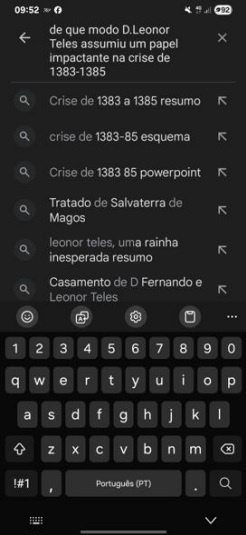
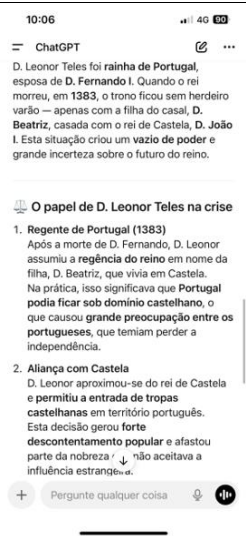
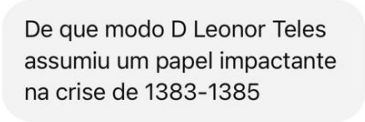
De origem plebeia, pelos serviços prestados à Coroa, recebeu carta de nobreza. Herdou tradições clássicas, francesas e ibéricas, mas distinguiu-se dos seus predecessores, dando grande importância à análise crítica da História e à comprovação documental dos eventos, buscando relatar os factos como eles ocorreram, com verdade e objetividade, expurgando as opiniões parciais, os exageros retóricos e as lendas. Também, inovadoramente, mostrou o povo como um importante agente da História, minimizando o protagonismo, antes quase exclusivo dos reis e da aristocracia. Por isso, é considerado um renovador do género da crónica histórica, um dos precursores da historiografia científica e o fundador da historiografia portuguesa. Ao mesmo tempo, foi dono de uma considerável bagagem intelectual, de uma sensibilidade humanista e de um estilo literário invulgarmente ágil e envolvente, calcado na oralidade e no universo popular, sem descartar referências eruditas, características que fazem dele a figura mais importante da literatura portuguesa medieval. Das suas várias obras, restam apenas as crónicas de D. Pedro, de D. Fernando e de D. João I.

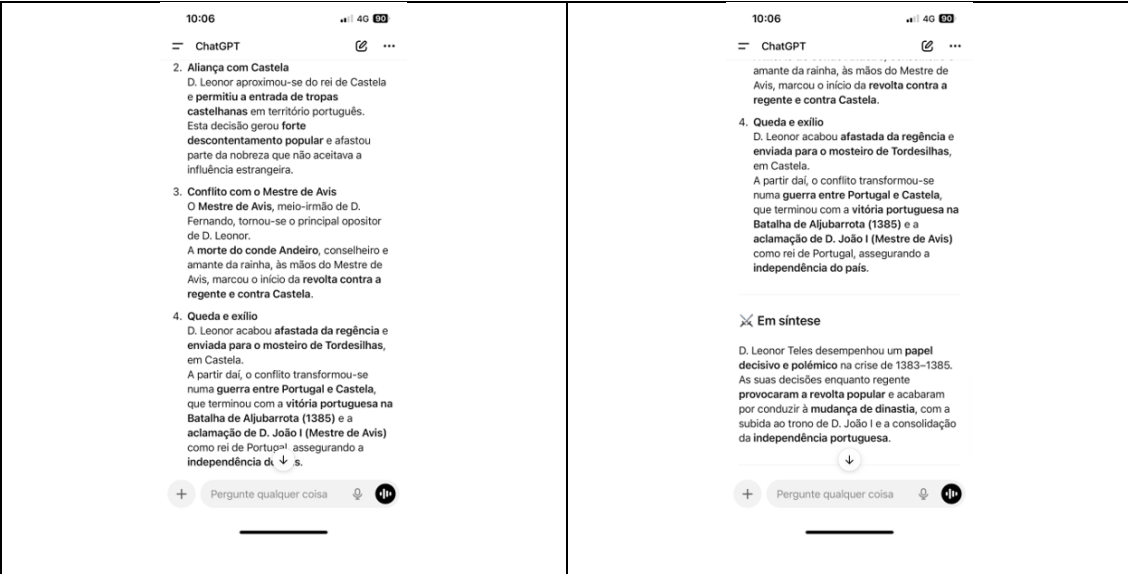
Leonor Teles política portuguesa <i>Nota: Para a realizadora portuguesa, veja Leonor Teles (cinesta). Para outros significados, veja Leonor, rainha de Portugal.</i> Este artigo cita fontes, mas que não cobrem todo o conteúdo. Saiba mais Leonor Teles, cognominada a Aleivosa (Três-os-Montes e Alto Douro, c. 1350 – Valladolid, 1390-1405/1406^{[1][2]}) foi rainha de Portugal entre 1372 e 1383, pelo seu casamento com Fernando I de Portugal. Foi regente de Portugal de 1383 a 1384. Leonor Teles de Menezes  Dona Leonor Teles, consorte do rei D. Fernando I	Fernão Lopes Cronista e escrivão português <i>Nota: Este artigo é sobre o cronista. Para o soldado e primeiro habitante da ilha de Santa Helena, veja Fernão Lopes (soldado).</i> Fernão Lopes (fl. 1418–1459) foi escrivão e cronista oficial do reino de Portugal e o 4.º guardamor da Torre do Tombo. Fernão Lopes  Possível retrato de Fernão Lopes, nos Painéis de São Vicente de Nuno Gonçalves
---	--

Grupo 4

09:51 94% 🔍 Google 🔍 papel de leonor teles na... Modo de IA Tudo Imagens Vídeos Notícias 🔗 Vista geral de IA Leonor Teles desempenhou um papel central na crise de 1383, assumindo a regência do reino após a morte de D. Fernando I e influenciando a instabilidade ao promover o seu amante, o Conde Andeiro. A sua regência foi marcada pelo assassinato do Conde Andeiro, por uma revolta popular contra a influência castelhana e a sua posterior abdicação, sob pressão, em favor de Mostrar mais ▾ RTP Ensha https://ensha.rtp.pt D. Leonor Teles e o fim da primeira dinastia A conduta de Leonor Teles tornou-se mais odiosa depois da morte do jovem rei em 1383, quando assumiu a regência, prevista nas cláusulas do contrato nupcial... Inicio 🔍 Notificações 🕒	09:51 94% 🔍 ← papel de leonor teles na crise de 1383 ✕ - leonor teles uma rainha inesperada - leonor de teles - leonor teles de menezes - leonor teles e conde andeiro - leonor teles uma rainha inesperada resumo Colar ✕ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 q w e r t y u i o p a s d f g h j k l ↵ z x c v b n m !#1 , . Portuguese (PT) 🔍 🗣️ ▾
---	---

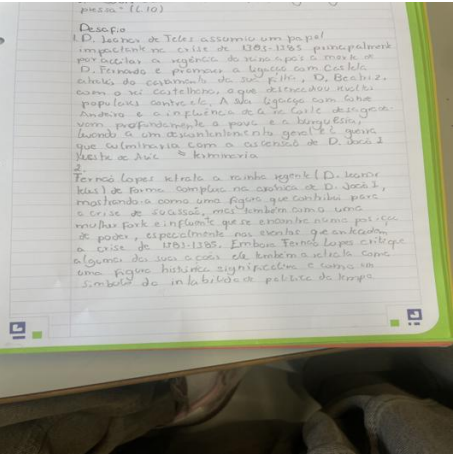
09:52 Crise de 1383-1... infopedia.pt infopédia Enciclopédia Portuguesa e Brasileira DICTIONÁRIO BOA PRONÚNCIA ARTIGOS LIVROS E AUTORES RECURSOS Crise de 1383-1385 Crise dinástica - período também conhecido por Interregno - que sobreviveu após a morte de D. Fernando a 22 de outubro de 1383. De acordo com o contrato nupcial da princesa D. Beatriz, após a morte do rei, assumiu a regência do reino D. Leonor Teles. Esta, a pedido do seu genro, D. João I de Castela, expediu cartas em que determinava que se aclamassem como reis de Portugal D. Beatriz e D. João de Castela. O povo, porém, amotinou-se e mostrou preferência pelo infante D. João, filho de D. Pedro e D. Inês de Castro. O movimento revolucionário popular eclodiu apoiado pela burguesia e tendo como líder Alvaro Pais, apesar de este não ser propriamente um burguês. As aspirações do povo a um rei português levaram a que essa personalidade fosse encontrada em D. João, mestre de Ávis, filho bastardo de D. Pedro e de Teresa Lourenço. A 6 de dezembro, o mestre de Ávis fere mortalmente o conde Andeiro, amante de D. Leonor Teles, e ainda durante este mês é pelo povo nomeado <i>defensor</i> e <i>regedor</i> do Reino. D. Leonor Teles foge para Alenquer e depois para Santarém, de onde solicita auxílio ao genro, D. João de Castela invade Portugal em janeiro de 1384, e, no dia 12 deste mês, chega a Santarém.	09:53 D. Leonor Teles... ensina.rtp.pt No início de 1372 corria em Lisboa o rumor de que o rei podia em breve desposar a dama a quem chamavam barregã, aleivosa e adúltera. A jovem, nascida na região de Trás-os-Montes, tinha sangue nobre mas não correspondia ao modelo de rainha virgem que o povo se habituara a ver no trono. Leonor Teles era já casada e tinha um filho quando conheceu o monarca apelidado de Formoso e começou a partilhar o leito real. Apesar de saber da importância do matrimónio na frágil relação com Castela, D. Fernando, que tinha compromisso ajustado com uma infanta do reino vizinho, preferiu o coração aos interesses políticos. Para a arraia-miúda e alguma burguesia, o rei não resistia aos jogos de sedução da bela e ambiciosa fidalga do norte. O casamento era tão impopular que, para evitar arruaças, a cerimónia realizou-se no discreto Mosteiro de Leça do Baillio, nos arredores da cidade do Porto. É por este mosteiro, palco de outros acontecimentos
09:53 D. Leonor Teles... ensina.rtp.pt mosteiro, palco de outros acontecimentos importante, que começa a história da rainha mal-amada, a quem Alexandre Herculano chamou de "Lucrécia Bórgia portuguesa". A conduta de Leonor Teles tornou-se mais odiosa depois da morte do jovem rei em 1383, quando assumiu a regência, prevista nas cláusulas do contrato nupcial por falta de herdeiro masculino. Tendo por conselheiro o Conde Andeiro, um nobre galego feito seu amante ainda D. Fernando era vivo, os dois usavam de poucos escrúpulos para manter o governo, cada vez menos apoiado. Se por um lado as manobras políticas pareciam querer evitar que o genro, o rei de Castela, casado com a filha D. Beatriz, tomasse o trono português; por outro, foi D. Leonor quem, ao pedir-lhe ajuda, o convidou a invadir Portugal. Por duas vezes Juan I tentou e por duas vezes foi derrotado: primeiro pelas tropas comandadas por Nuno Álvares Pereira em Atoleiros e, da segunda vez, em Aljubarrota pelo mestre de	09:54 papel de leonor teles na... ensina.rtp.pt Vista geral de IA Leonor Teles desempenhou um papel central na crise de 1383, assumindo a regência de Portugal após a morte de D. Fernando I e buscando unir o reino a Castela através do casamento da sua filha, D. Beatriz, com o rei castelhano. Esta ação desencadeou o descontentamento popular e o assassinato do seu amante, João Fernandes Andeiro, por João, Mestre de Ávis. A crise culminou com a abdicação de Leonor e a sucessão de D. João I, que conseguiu preservar a independência de Portugal. Ações e consequências de D. Leonor Teles: Assunção da regência: Após a morte de D. Fernando I, Leonor Teles tornou-se regente de Portugal, um reino instável por não ter herdeiros masculinos. Aliança com Castela: Para fortalecer o seu poder, Leonor iniciou negociações com a nobreza castelhana, que tinham como objetivo final casar a sua filha D. Beatriz com D. João I de Castela, e assim unir os dois reinos, sendo a sua filha a herdeira do trono.
09:54 papel de leonor teles na... ensina.rtp.pt Ascensão do Mestre de Ávis: Esta aliança com Castela gerou forte oposição popular e burguesa, que temiam a perda da independência de Portugal. Descontentes, a burguesia e a nobreza apoiada por esta revolta assassinaram o amante de D. Leonor, o Conde Andeiro, abrindo caminho para João, Mestre de Ávis, ser aclamado como defensor do reino. Abdicação: Fugindo para Alenquer e depois para Santarém, D. Leonor tentou manobrar politicamente, mas acabou por pedir ajuda ao seu genro, D. João I de Castela. Confrontada com a sua presença, ela foi forçada a abdicar do poder, pondo fim à sua regência. A crise de 1383-1385 - RTP Ensina A regência confiada a Leonor Teles e as ações de João de Castela... RTP Ensina Explorar mais no Modo de IA	09:55 Impacto e ações de Leonor Teles ensina.rtp.pt - Assumiu o poder como regente e tentou garantir que a coroa portuguesa ficasse sob o domínio de Castela através da sua filha. → Isto foi visto como uma ameaça à independência de Portugal. - Aliou-se a Castela, o que gerou forte oposição entre os portugueses, especialmente em Lisboa. - Despertou a resistência nacional, liderada por: D. João, Mestre de Ávis (irmão bastardo de D. Fernando), - Álvaro Pais e outros membros da burguesia lisboeta. - Foi expulsão de Lisboa em 1383, após o assassinato do conde Andeiro (seu amante e aliado político), o que marcou o início oficial da crise. - Após perder o poder, fugiu para Castela, onde viveu até à morte, odiada pela maioria dos portugueses. Ask ChatGPT

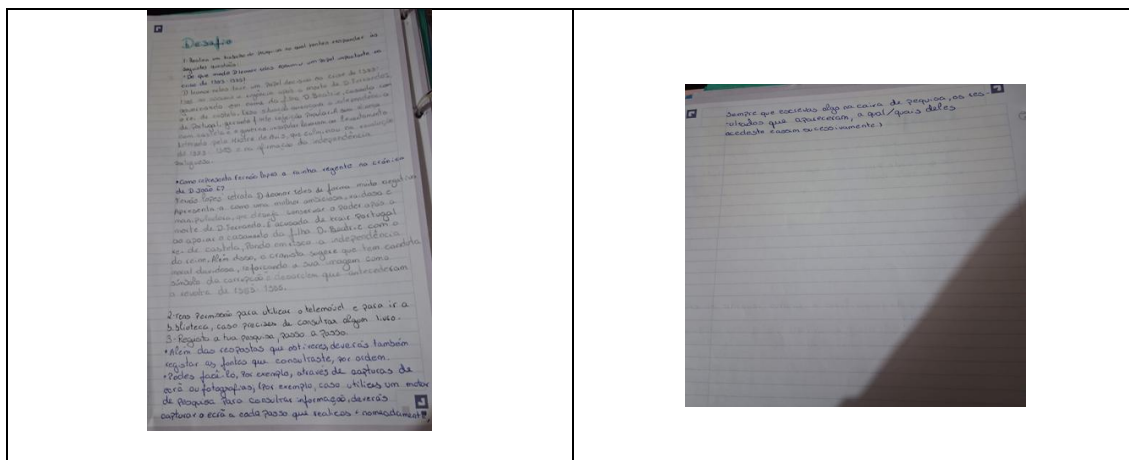


Anexo IV - Resultados da pesquisa realizada no ciclo zero de intervenção

Grupo 1



Grupo 2



Anexo V - Questões condutoras da reflexão conjunta

- 1) Que tipo de fontes consultaram?
- 2) Quantas fontes consultaram? E porquê?
- 3) Por que motivo não recorreram a outro tipo de fontes?
- 4) Desconfiaram da informação encontrada ou acreditaram logo na primeira informação que apareceu?

Fonte: Produção própria.

Anexo VI - Questionário aplicado na aula do dia 23 de outubro

Questionário 10ºAV

O presente questionário foi criado pela professora estagiária Joana Correia, de modo a auxiliar a construção do Projeto de Investigação-Ação e a elaboração do Relatório Final de Estágio, no âmbito do Mestrado em Ensino de Português da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Tem como principal objetivo a recolha de dados da turma 10.º AV, no que respeita à forma como os alunos realizam pesquisas e às fontes que utilizam.

Não te preocupes: os dados recolhidos são confidenciais, serão utilizados unicamente para fins científicos e, mais importante, não há respostas certas nem erradas!

Deste modo, agradeço que respondas a este questionário com a máxima sinceridade e atenção.

Muito obrigada pela tua colaboração!

Quando preciso de pesquisar algum tipo de informação, recorro a:
(seleciona 2 opções)

- ☐ Motores de busca/ Internet
- ☐ Inteligência Artificial
- ☐ Alguém devidamente informado sobre o assunto
- ☐ Livros
- ☐ Filmes/documentários/vídeos
- ☐ Redes Sociais/ Influencers

Confio cegamente na primeira fonte a que recorro, sem colocar em questão a sua veracidade e credibilidade.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

Não confio cegamente na primeira fonte a que recorro, por isso consulto outras fontes alternativas.

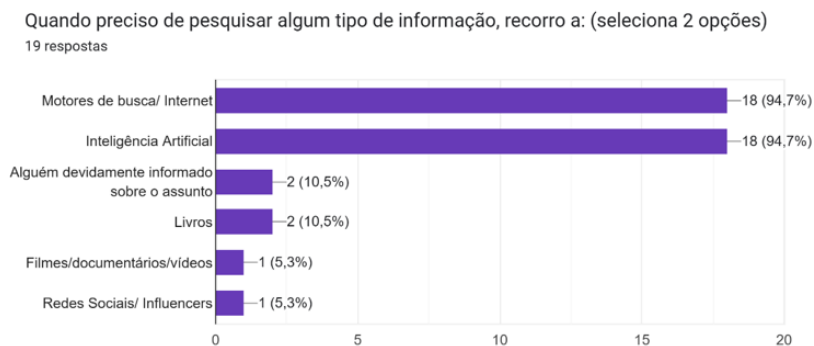
	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

Avalio a credibilidade e veracidade de todas as fontes que consulto.

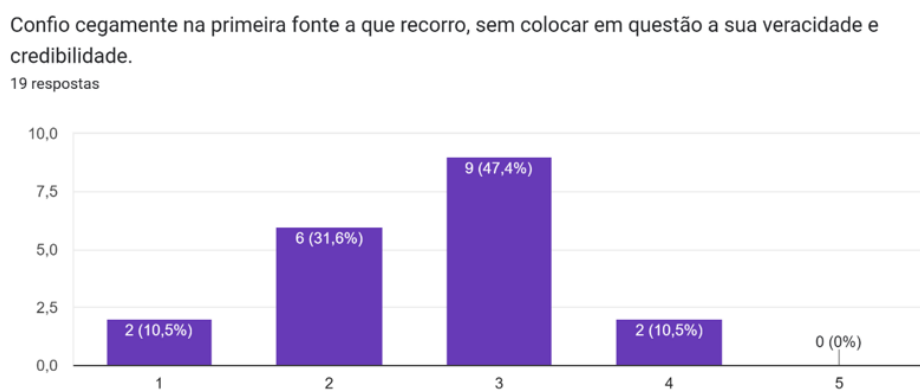
	1	2	3	4	5	
Nunca	☐	☐	☐	☐	☐	Sempre

Anexo VII – Resultados da reflexão realizada no *Google Forms*.

1. "Quando preciso de pesquisar algum tipo de informação, recorro a..."

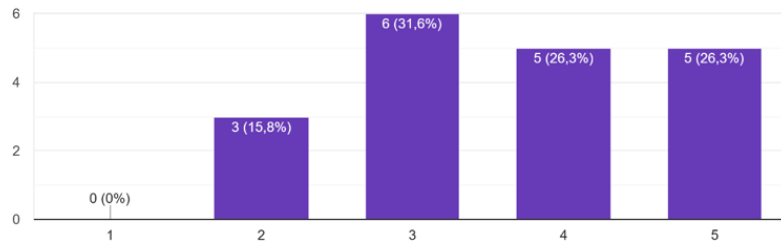


2. "Confio cegamente na primeira fonte a que recorro, sem colocar em questão a sua veracidade e credibilidade."



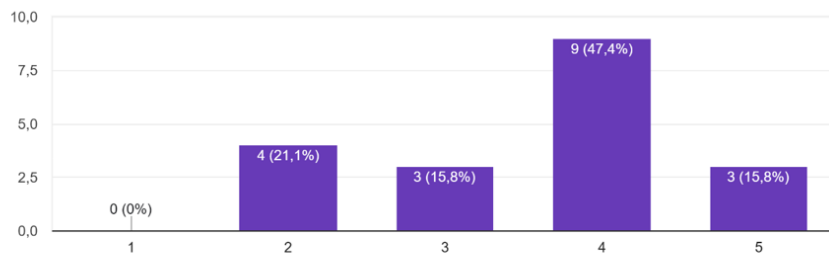
3. “Não confio cegamente na primeira fonte a que recorro, por isso consulto outras fontes alternativas.”

Não confio cegamente na primeira fonte a que recorro, por isso consulto outras fontes alternativas.
19 respostas



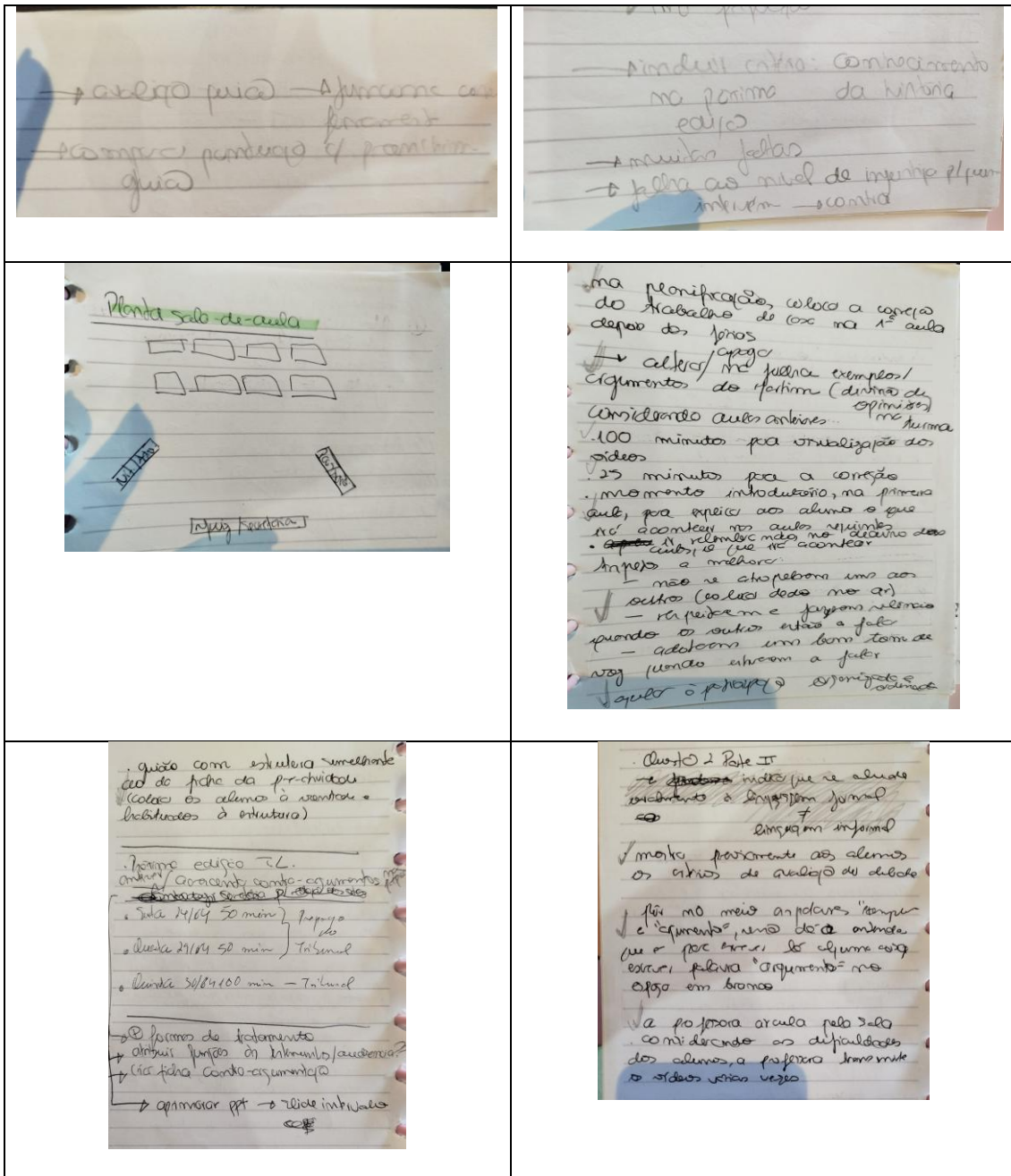
4. “Avalio a credibilidade e veracidade de todas as fontes que consulto.”

Avalio a credibilidade e veracidade de todas as fontes que consulto.
19 respostas



b. Almada

Anexo VIII - Exemplos de registos no diário de campo



Anexo IX -Teste aplicado ao domínio da Educação Literária antes do 1º ciclo de intervenção

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Alameda da Estrela, 100 - 1050-106 Lisboa  PROJETO LITERÁRIO Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____ Teste de Educação Literária Lê atentamente o excerto seguinte. “Devo dizer, para ser exato, que o Gato Malhado não tomava conhecimento do mal que falavam dele. Se o sabia, não se importava, mas é possível que nem soubesse que era tão mal visto, pois quase não conversava com ninguém, a não ser, em certas ocasiões, com a Velha Coruja. Aliás, a Coruja, cujas opiniões eram muito respeitadas devido à sua idade, costumava dizer que o Gato Malhado não era tão mau assim, talvez tudo isso não passasse de incompreensão geral. Os demais ouviam, balançavam a cabeça, e, apesar do respeito que tinham à Coruja, continuavam a evitar o Gato Malhado. Assim vivia ele quando a primavera entrou pelo parque adentro, num espalhafato de cores, de aromas, de melodias. Cores alegres, aromas de entontecer, sonoras melodias. O Gato Malhado dormia quando a primavera irrompeu, repentina e poderosa. Mas sua presença era tão insistente e forte que ele despertou do seu sono sem sonhos, abriu os olhos pardos e estirou os braços. O Pato Negro, que casualmente o olhava, quase caiu de espanto porque teve a impressão de que o Gato Malhado estava sorrindo.” Amado, J. (2014). O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá. Publicações Dom Quixote. (p.28) Responde às seguintes questões. 1. Caracteriza o Gato Malhado, física e psicologicamente. _____ _____ _____ 2. Como era a relação do Gato Malhado com os outros animais do parque? Dá dois exemplos. _____ _____ _____ 3. Como começa a história de amor entre o Gato e a Andorinha Sinhá? _____ _____ _____	 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Alameda da Estrela, 100 - 1050-106 Lisboa  PROJETO LITERÁRIO 4. Identifica o recurso expressivo presente na frase “a primavera entrou pelo parque adentro, num espalhafato de cores, de aromas, de melodias”. _____ 5. Classifica as frases como verdadeiras (V) ou falsas (F). <table style="width: 100%;"> <tr> <td>a. Com a chegada da Primavera, o Gato Malhado não era capaz de dormir.</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>b. A história de amor dos dois animais é uma história infeliz.</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>c. Mesmo pertencendo a espécies diferentes, o Gato Malhado e a Andorinha Sinhá podiam ficar juntos.</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>d. O Gato Malhado relacionava-se positivamente com todos os animais do parque.</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> <tr> <td>e. A Andorinha era feia e arrogante.</td> <td style="text-align: right;">_____</td> </tr> </table>	a. Com a chegada da Primavera, o Gato Malhado não era capaz de dormir.	_____	b. A história de amor dos dois animais é uma história infeliz.	_____	c. Mesmo pertencendo a espécies diferentes, o Gato Malhado e a Andorinha Sinhá podiam ficar juntos.	_____	d. O Gato Malhado relacionava-se positivamente com todos os animais do parque.	_____	e. A Andorinha era feia e arrogante.	_____
a. Com a chegada da Primavera, o Gato Malhado não era capaz de dormir.	_____										
b. A história de amor dos dois animais é uma história infeliz.	_____										
c. Mesmo pertencendo a espécies diferentes, o Gato Malhado e a Andorinha Sinhá podiam ficar juntos.	_____										
d. O Gato Malhado relacionava-se positivamente com todos os animais do parque.	_____										
e. A Andorinha era feia e arrogante.	_____										

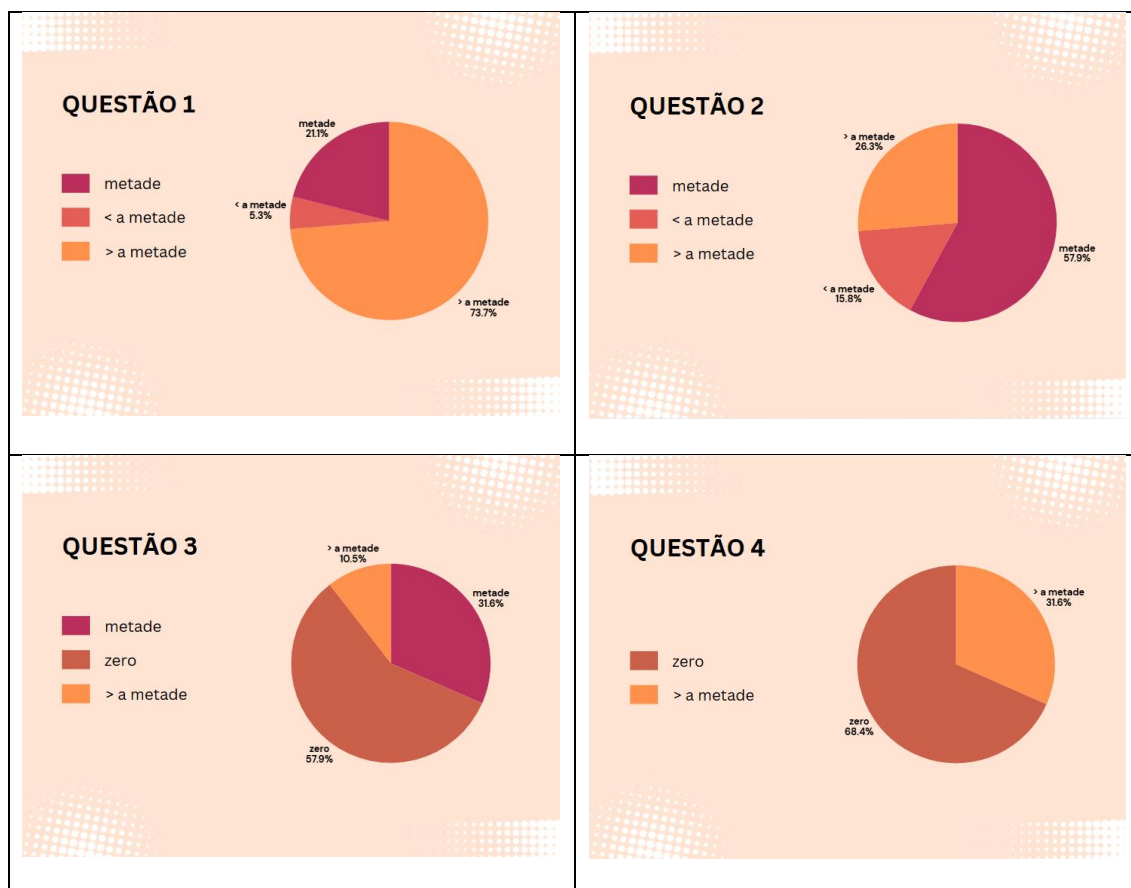
Anexo X - Propostas de resolução do teste

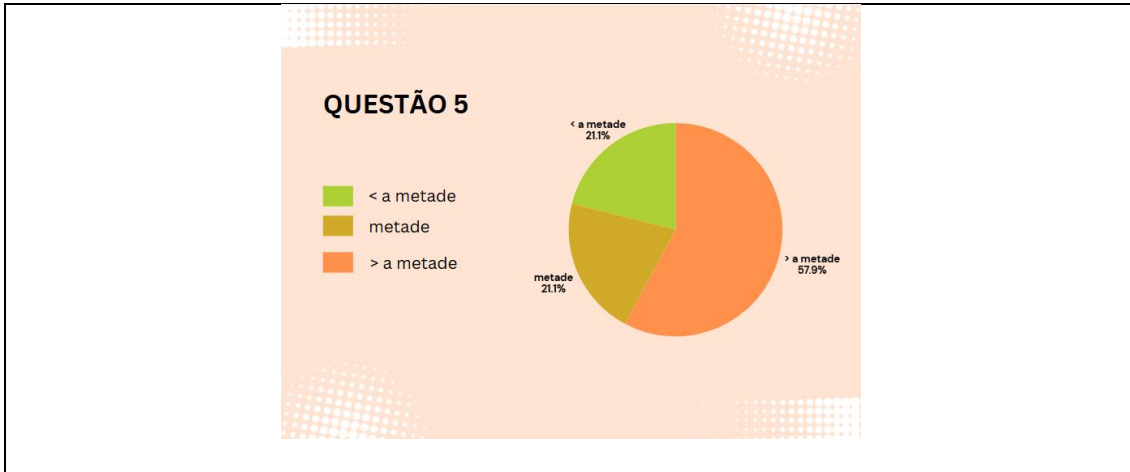
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Alameda da Estrela, 100 - 1050-106 Lisboa  PROJETO LITERÁRIO Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____ Teste de Educação Literária Lê atentamente o excerto seguinte. “Devo dizer, para ser exato, que o Gato Malhado não tomava conhecimento do mal que falavam dele. Se o sabia, não se importava, mas é possível que nem soubesse que era tão mal visto, pois quase não conversava com ninguém, a não ser, em certas ocasiões, com a Velha Coruja. Aliás, a Coruja, cujas opiniões eram muito respeitadas devido à sua idade, costumava dizer que o Gato Malhado não era tão mau assim, talvez tudo isso não passasse de incompreensão geral. Os demais ouviam, balançavam a cabeça, e, apesar do respeito que tinham à Coruja, continuavam a evitar o Gato Malhado. Assim vivia ele quando a primavera entrou pelo parque adentro, num espalhafato de cores, de aromas, de melodias. Cores alegres, aromas de entontecer, sonoras melodias. O Gato Malhado dormia quando a primavera irrompeu, repentina e poderosa. Mas sua presença era tão insistente e forte que ele despertou do seu sono sem sonhos, abriu os olhos pardos e estirou os braços. O Pato Negro, que casualmente o olhava, quase caiu de espanto porque teve a impressão de que o Gato Malhado estava sorrindo.” Amado, J. (2014). O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá. Publicações Dom Quixote. (p.28) Responde às seguintes questões. 1. Caracteriza o Gato Malhado, física e psicologicamente. Fisicamente, o Gato Malhado era grande e tinha olhos pardos e feios. Psicologicamente, era mau, egoísta, solitário e orgulhoso, não estabelecendo relações com os outros animais do parque. 2. Como era a relação do Gato Malhado com os outros animais do parque? Dá dois exemplos. O Gato Malhado era um animal solitário e não se relacionava com os outros animais do parque, estando, por norma, envolvido em conflitos e zangas. Neste sentido, os outros animais temiam-no e não detinham uma opinião favorável acerca dele. As galinhas, por exemplo, ensinavam aos seus filhos alguns truques para evitar o Gato. Já o Pato Negro não se preocupava em ter medo, considerando que o felino não gostava de água. 3. Como começa a história de amor entre o Gato e a Andorinha Sinhá? Com a chegada da Primavera, o Gato deixou de conseguir dormir, conduzindo a que tivesse vontade de procurar alguém com quem conversar. Além disso, havia começado também a rir, o que afugentara os outros animais do parque – à exceção da Andorinha Sinhá, que também sorria para ele.	 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Alameda da Estrela, 100 - 1050-106 Lisboa  PROJETO LITERÁRIO 4. Identifica o recurso expressivo presente na frase “a primavera entrou pelo parque adentro, num espalhafato de cores, de aromas, de melodias”. Enumeração. 5. Classifica as frases como verdadeiras (V) ou falsas (F). <table style="width: 100%;"> <tr> <td>a. Com a chegada da Primavera, o Gato Malhado não era capaz de dormir.</td> <td style="text-align: right;">V</td> </tr> <tr> <td>b. A história de amor dos dois animais é uma história infeliz.</td> <td style="text-align: right;">V</td> </tr> <tr> <td>c. Mesmo pertencendo a espécies diferentes, o Gato Malhado e a Andorinha Sinhá podiam ficar juntos.</td> <td style="text-align: right;">F</td> </tr> <tr> <td>d. O Gato Malhado relacionava-se positivamente com todos os animais do parque.</td> <td style="text-align: right;">F</td> </tr> <tr> <td>e. A Andorinha era feia e arrogante.</td> <td style="text-align: right;">F</td> </tr> </table>	a. Com a chegada da Primavera, o Gato Malhado não era capaz de dormir.	V	b. A história de amor dos dois animais é uma história infeliz.	V	c. Mesmo pertencendo a espécies diferentes, o Gato Malhado e a Andorinha Sinhá podiam ficar juntos.	F	d. O Gato Malhado relacionava-se positivamente com todos os animais do parque.	F	e. A Andorinha era feia e arrogante.	F
a. Com a chegada da Primavera, o Gato Malhado não era capaz de dormir.	V										
b. A história de amor dos dois animais é uma história infeliz.	V										
c. Mesmo pertencendo a espécies diferentes, o Gato Malhado e a Andorinha Sinhá podiam ficar juntos.	F										
d. O Gato Malhado relacionava-se positivamente com todos os animais do parque.	F										
e. A Andorinha era feia e arrogante.	F										

Anexo XI - Classificações do Teste de Educação Literária I

questão 1 - 20p.	questão 2 - 20p.	questão 3 - 15p.	questão 4 - 15p.	questão 5 - 30p.		
12	10	8	15	30	75	
8	10	0	0	18	36	
20	8	8	0	30	66	
15	10	0	0	12	37	
17	10	8	15	24	74	
19	19	8	15	24	85	
19	10	0	15	12	56	
20	20	15	15	24	94	
19	17	8	0	24	68	
20	10	10	15	30	85	
10	10	0	0	18	38	
10	10	0	0	24	44	
10	10	0	0	6	26	
10	10	0	0	12	32	
20	8	8	0	18	54	
20	8	0	0	30	58	
20	15	0	0	30	65	
19	13	0	0	30	62	
16	10	0	0	18	44	
Legenda	branco	> a metade	laranja	metade	rosa	< de metade

Anexo XII – Resultados do teste de Educação Literária I





Fonte: Canva.

Anexo XIII - Ficha Introdutória ao Género Debate

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Tribunal Literário do 8º F – 1ª edição

O Género Debate

Parte I

Vê atentamente o vídeo “Apresentação de pontos de vista”.

1. Completa o esquema abaixo.

Quando queremos expressar um _____,

devemos

apresentar

e

utilizar

Parte II

Assiste atentamente ao vídeo “Argumentação Simples”.

1. Completa a tabela com as devidas informações.

	Martim	Beatriz	Leonor
Opinião em relação aos TPC (a favor ou contra)		Apresenta dois pontos de vista.	
Argumentos	1) O treino e a repetição ajudam a memorizar a matéria.	1) Como os TPC são para fazer fora da escola.	1) Podemos ganhar hábitos de estudo

O Tribunal do 8º F – 1ª Edição

2) _____

podemos estar num ambiente mais à vontade.

sem ser com atividades relacionadas com a escola.

Anexo XIV - Soluções da Ficha Introdutória ao Género Debate

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

O Género Debate

Parte I

Vê atentamente o vídeo “Apresentação de pontos de vista”.

1. Completa o esquema abaixo.

Quando queremos expressar um ponto de vista

devemos

apresentar argumentos

e

utilizar exemplos

Parte II

Assiste atentamente ao vídeo “Argumentação Simples”.

1. Completa a tabela com as devidas informações.

	Martim	Beatriz	Leonor
Opinião em relação aos TPC (a favor ou contra)	A favor	Apresenta dois pontos de vista.	Contra
Argumentos	1) O treino e a repetição ajudam a memorizar a matéria.	1) Como os TPC são para fazer fora da escola,	1) Podemos ganhar hábitos de estudo

Argumentos

2) Os TPC ajudam a estudar todos os dias e só assim consegue tirar boas notas.

3) Ter trabalhos para casa obriga a gerir bem o tempo.

4) Pode contar com a ajuda do irmão mais velho e dos pais.

podemos estar num ambiente mais à vontade.

2) Fica-se com menos tempo livre para estar com família e amigos.

sem ser com atividades relacionadas com a escola.

2) A maior parte dos TPC são um conjunto de tarefas repetitivas que se faz por obrigação sem prestar muita atenção, acabando-se por não aprender nada.

Exemplos

1) Se em casa treinarmos o que fizemos na escola, vai ser mais fácil aprendermos.

2) O Martim não apresenta exemplos para o argumento 2.

3) Tem de gerir qual a melhor altura para os fazer, de modo a ter tempo livre para outras atividades.

4) O TPC é uma atividade que toda a família.

1) É possível realizar exercícios ou ler textos ao ritmo de cada um, consultando outros livros ou outros recursos necessários.

2) Sem tempo para nos divertirmos, ficamos cansados e sem vontade de estudar.

1) Praticar música – para aprender a tocar guitarra, é preciso organizar o tempo para se poder fazer outras atividades.

2) Os TPC não incentivam a curiosidade nem o gosto pelo conhecimento.

2. Quais as palavras que podemos utilizar para:

a) Apresentar o nosso ponto de vista?

Penso que..., acho que..., considero que..., concordo...

b) Expor os argumentos?

Concordo, porque..., concordo totalmente, visto que..., não concordo, pois...

c) Organizar o discurso?

Em primeiro lugar,..., além disso,..., ainda..., em conclusão...

d) Apresentar um ponto de vista e argumentos contra?

Por outro lado,..., eu não concordo,...

Anexo XV - Guião de Argumentação (1ª edição)

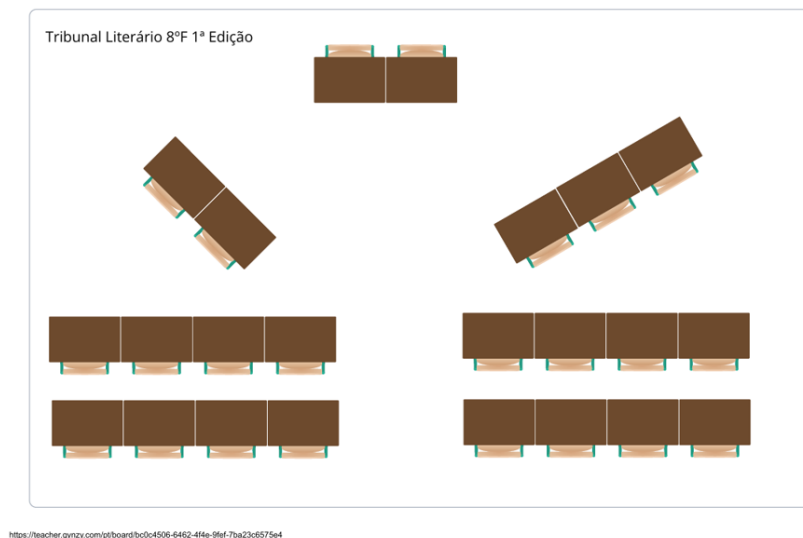
 Tribunal Literário do 8°F – 1ª Edição Guião de Argumentação		
Nome: _____	Grupo: _____	Data: / /
A primeira edição do nosso Tribunal Literário está cada vez mais próxima, por isso chegou a hora de organizares a tua argumentação! Segue os passos abaixo para ficares o mais bem preparado/a possível! 1. Preenche o espaço com o ponto de vista que o teu grupo irá defender sobre a acusação apresentada aos pais da Andorinha Sinhá - se são culpados ou inocentes. Indica, também, qual a função que desempenharás.		
Acusação: Os pais da Andorinha Sinhá, erradamente, obrigam-na a casar com quem eles querem – o Rouxinol. Assim, a Andorinha Sinhá torna-se vítima, porque lhe é retirado o direito de tomar decisões sobre a sua própria vida.		
Ponto de vista:	Função:	
2. Agora, reúne-te com o teu grupo de trabalho e preparem os vossos argumentos. Nota 1: não é obrigatório utilizarem o número de argumentos que aqui está. Nota 2: no verso da folha, encontram alguns tipos de argumentos de que se podem servir.		
Argumentos		
Argumento 1		
•		
Argumento 2		
•		
Argumento 3		
•		
Tribunal Literário do 8°F – 1ª Edição		

3. À semelhança do que aprendeste nas aulas anteriores, para apresentarmos argumentos fortes, é importante estarmos munidos de exemplos concretos e claros que sejam capazes de os defender. 3.1. Completa a tabela com os exemplos que o teu grupo considere necessários para cada argumento. Nota: não é obrigatório utilizarem o número de exemplos que aqui está.
Exemplos para o argumento nº1
•
•
•
Exemplos para o argumento nº2
•
•
•
Exemplos para o argumento nº3
•
•
•
Podes recorrer, por exemplo, a argumentos e exemplos que se relacionem com... • A própria história do livro; • O mundo real – experiências pessoais, vivências de outras pessoas, livros, estudos, notícias...; • O passado, outras épocas da História; • Factos universais dos quais toda a gente tenha conhecimento.
Tribunal Literário do 8°F – 1ª Edição

Anexo XVI – Exemplo de Guião de Argumentação preenchido

 Tribunal Literário do 8°F – 1ª Edição Guião de Argumentação		
Nome: _____	Grupo: 5	Data: 24/04/2016
A primeira edição do nosso Tribunal Literário está cada vez mais próxima, por isso chegou a hora de organizares a tua argumentação! Segue os passos abaixo para ficares o mais bem preparado/a possível! 1. Preenche o espaço com o ponto de vista que o teu grupo irá defender sobre a acusação apresentada aos pais da Andorinha Sinhá - se são culpados ou inocentes. Indica, também, qual a função que desempenharás.		
Acusação: Os pais da Andorinha Sinhá, erradamente, obrigam-na a casar com quem eles querem – o Rouxinol. Assim, a Andorinha Sinhá torna-se vítima, porque lhe é retirado o direito de tomar decisões sobre a sua própria vida.		
Ponto de vista: os pais são culpados por obrigarem a Andorinha Sinhá a casar com alguém que não queria.	Função: Vítima	
2. Agora, reúne-te com o teu grupo de trabalho e preparem os vossos argumentos. Nota 1: não é obrigatório utilizarem o número de argumentos que aqui está. Nota 2: no verso da folha, encontram alguns tipos de argumentos de que se podem servir.		
Argumentos		
Argumento 1		
• Os pais da Andorinha Sinhá forçam ela a se afastar do Gato.		
Argumento 2		
• O casamento dos animais do parquinho acontece entre o Gato e a Andorinha Sinhá.		
Argumento 3		
• Os pais forçam o casamento entre o Rouxinol e a Andorinha Sinhá, sem se importarem com o que ela sente.		
Tribunal Literário do 8°F – 1ª Edição		

Anexo XVII - Planta de Sala de Aula aplicada para a realização da 1ª Edição



Fonte: Gynzy.

Anexo XVIII - Apresentação utilizada no decurso da 1ª Edição

Tribunal Literário 1ª Edição abril de 2026 PROFESSORA JOANA CORREIA	Abertura O Juiz declara o início do tribunal e apresenta o caso. De seguida, pede ao advogado da vítima que explique a acusação. PROFESSORA JOANA CORREIA
Apresentação de ambas as partes 1) O advogado da vítima desenvolve a acusação - explica o que aconteceu e por que considera que os réus são culpados. 2) O advogado do réu apresenta a versão dos pais, tentando, assim, justificar a atitude dos mesmos. PROFESSORA JOANA CORREIA	Depoimentos Perspetiva da vítima • Em primeiro lugar, a vítima apresenta o seu ponto de vista. • De seguida, será dada a oportunidade de intervir a 3 testemunhas do seu lado. PROFESSORA JOANA CORREIA

Perspetiva do réu

Agora, é a vez do **réu** apresentar a sua perspectiva sobre os acontecimentos em discussão.

De seguida, terão lugar a participar na discussão **3 testemunhas em representação do acusado.**

PROFESSORA JOANA CORREIA

- Testemunha da vítima;
- Testemunha do réu;
- Testemunha da vítima;
- Testemunha do réu;
- Testemunha da vítima;
- Testemunha do réu;
- Testemunha da vítima;
- Testemunha do réu.

Posteriormente, as restantes testemunhas participarão no tribunal de forma intercalada, mediante ordem do juiz.

PROFESSORA JOANA CORREIA

Alegações finais

(os advogados intervem uma última vez)

- O **advogado da vítima** resume os argumentos e reforça a culpa do acusado.
- Por outro lado, o **advogado do réu** reforça a defesa e tenta convencer o juiz de que o seu cliente é inocente.

PROFESSORA JOANA CORREIA

Decisão Final

O Juiz apresenta o veredito - dá o réu como culpado ou como inocente - e justifica a sua decisão.

PROFESSORA JOANA CORREIA

Anexo XIX - Guião para “Durante o Tribunal” (1ª edição)

Tribunal Literário do 8°F – 1ª Edição

Durante o Tribunal...

Nome: _____ Grupo: _____ Data: ____/____/____

A primeira edição do nosso Tribunal Literário chegou! Mas não é sinal de que o trabalho tenha terminado...

Agora está na hora de ouvires a opinião dos teus colegas e de refletires sobre quais os contra-argumentos que vais apresentar!

1. À medida que ouvires as intervenções dos teus colegas que defendem o ponto de vista contrário ao teu, regista quais os argumentos e exemplos que eles apresentam.
Deverás, também, refletir sobre como poderás contrapor os argumentos/ exemplos apresentados.

1.1. Intervenção do advogado opositor

Função do colega	Argumentos/ exemplos apresentados
Advogado do/a	

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que o/a meu/minha colega disse

1.2. Intervenções da vítima e do réu

Função do colega (vítima ou réu)	Argumentos/ exemplos apresentados

Tribunal Literário do 8°F- 1ª Edição

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que o/a meu/minha colega disse

1.3. Primeiro grupo de testemunhas

Tipo de testemunha (da vítima ou do réu)	Argumentos/ exemplos apresentados

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que foi dito pelas testemunhas

Tribunal Literário do 8°F- 1ª Edição

I.4. Intervenções finais das testemunhas

Tipo de testemunha (da vítima ou do réu)	Argumentos/ exemplos apresentados

Anexo XX - Exemplos do Guião “Durante o Tribunal” preenchido

[illegible]

		
---	---	---

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que a meu/minha colega disse	1. A testemunha pensa se o andarinho caiu binocular com o gato dela não tinham um fusão bem sucedida.
---	--

1.3. Primeiro grupo de testemunhas	
Tipo de testemunha (da vítima ou de réu)	Argumentos/ exemplos apresentados
	

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que foi dito pelas testemunhas	
---	--

[illegible]

 UNIVERSIDADE DO PORTO	 FACULDADE DE DIREITO	
Argumentos e exemplos que possa apresentar para contrapor a que não testemunha contra disse:	<i>As testemunhas juntas há a ordenação para a produção com o Gelo da não tendo um falso bem sucedido.</i>	
1.3. Primeiro grupo de testemunhas		
Tipo de testemunha (da vítima ou do réu)	Argumentos exemplos apresentados	
<i>Reu</i>		
Argumentos e exemplos que possa apresentar para contrapor a que foi dito pelas testemunhas:		

Anexo XXI - Rubrica de avaliação utilizada na 1ª Edição

Rubric Editor - Rubric Maker

Avaliação Tribunal Literário

	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Uso do discurso formal e linguagem 20 points	O aluno apresentou um discurso bem-estruturado. Utilizou adequadamente diversos conectores para os diferentes momentos do Tribunal. Não recorreu a bordões linguísticos. Adaptou o seu discurso ao contexto formal em questão, tendo recorrido, no máximo duas vezes, ao discurso informal.	O aluno apresentou, na maioria das vezes, um discurso bem-estruturado. Utilizou adequadamente diversos conectores em vários dos diferentes momentos do Tribunal. Raramente recorreu a bordões linguísticos. No geral, adaptou o seu discurso ao contexto formal em questão, tendo recorrido, no máximo quatro vezes, ao discurso informal.	O aluno apresentou um discurso suficientemente estruturado, tendo vacilado em vários momentos. Utilizou os conectores de discurso necessários em alguns momentos do Tribunal. Recorreu algumas vezes a bordões linguísticos. Apresentou algumas dificuldades na adaptação do seu discurso ao contexto formal, tendo recorrido, no máximo oito vezes, ao discurso informal.	O aluno apresentou um discurso escassamente estruturado. Raramente ou nunca utilizou os conectores de discurso necessários para os diferentes momentos do Tribunal. Recorreu frequentemente a bordões linguísticos. Apresentou bastantes dificuldades na adaptação do seu discurso ao contexto formal, tendo recorrido, no mínimo dez vezes, ao discurso informal.

Rubric Editor - Rubric Maker

	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Respeito Intervenções dos colegas e permissão para intervir 20 points	O aluno nunca interrompeu as intervenções de outros colegas, ouvindo-as atentamente e respeitando-as. O aluno solicitou permissão para intervir, sempre de forma ordeira e respeitosa para todos os presentes.	O aluno interrompeu uma vez as intervenções de outros colegas, tendo-as respeitado e ouvido atentamente na maioria das vezes. Salvo uma vez, o aluno solicitou permissão para intervir, de forma ordeira e respeitosa para todos os presentes.	O aluno interrompeu, no máximo quatro vezes, as intervenções de outros colegas, tendo-as ouvido atentamente algumas vezes e demonstrado algum respeito pelas mesmas. Salvo no máximo quatro vezes, o aluno solicitou permissão para intervir, de forma ordeira e respeitosa para todos os presentes.	O aluno interrompeu no mínimo cinco vezes as intervenções de outros colegas. Raramente ou nunca ouviu atentamente as intervenções dos colegas nem demonstrou respeito pelas mesmas. O aluno raramente ou nunca solicitou permissão para intervir de forma ordeira e respeitosa para todos os presentes.
Projeção da voz 20 points	O aluno foi capaz, em todas as suas intervenções, de projetar a voz de forma audível e perceptível para todos os presentes.	O aluno foi capaz, na maioria das suas intervenções, de projetar a voz de forma audível e perceptível para todos os presentes.	O aluno foi capaz, em algumas das suas intervenções, de projetar a voz de forma audível e perceptível para todos os presentes.	O aluno raramente ou nunca foi capaz de projetar a voz de forma audível e perceptível para todos os presentes.
Apresentação de argumentos 20 points	O aluno apresentou três argumentos. No mínimo dois deles são sólidos e coerentes com o tema proposto e com o ponto de vista a ser defendido e um deles é coerente com o tema OU com o ponto de vista.	O aluno apresentou três argumentos, sendo apenas dois deles sólidos e coerentes com o tema proposto e com o ponto de vista a ser defendido. OU O aluno apresentou apenas dois argumentos, sendo estes sólidos e coerentes com o tema proposto e com o ponto de vista a ser defendido.	O aluno apresentou dois argumentos, sendo um deles sólido e coerente com o tema proposto e com o ponto de vista a ser defendido. OU O aluno apresentou apenas um argumento, sendo este sólido e coerente com o tema proposto e com o ponto de vista a ser defendido.	O aluno apresentou apenas um argumento, apresentando este falhas ao nível da solidez e da coerência com o tema proposto e ponto de vista defendido. OU O aluno não foi capaz de apresentar nem defender nenhum argumento.

	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Apresentação de exemplos 20 points	Sempre que o aluno apresentou exemplos, estes foram claros e coerentes com os argumentos anteriormente indicados. O aluno demonstrou sentir-se à vontade e confortável com os exemplos preparados sempre que foi desafiado a apresentá-los.	Os exemplos apresentados pelos alunos foram, na sua maioria, claros e coerentes com os argumentos anteriormente indicados. Poucos apresentavam falhas na clareza e coerência. O aluno demonstrou sentir-se à vontade e confortável com os exemplos preparados na maioria das vezes em que foi desafiado a apresentá-los.	Os exemplos apresentados pelos alunos foram, algumas vezes, claros e coerentes com os argumentos anteriormente indicados. Vários apresentaram falhas na clareza e coerência. O aluno demonstrou não sentir-se à vontade e confortável com os exemplos preparados em várias das vezes em que foi desafiado a apresentá-los.	Os exemplos apresentados pelos alunos, raramente ou nunca, foram claros e coerentes com os argumentos anteriormente indicados. Quase sempre ou sempre apresentaram falhas na clareza e coerência. O aluno demonstrou não sentir-se à vontade e confortável com os exemplos preparados, sempre ou quase sempre que foi desafiado a apresentá-los. OU O aluno não foi capaz de apresentar exemplos.

Anexo XXII - Sistema de pontos utilizada na 1ª Edição

grupo vítima						
	d. formal & linguagem	respeito	projeção da voz	argumentos	exemplos	total individual
	20		15	20	20	95
	15	20	15	20	20	90
						0
						0
						0
	10	10	15	15	15	65
	10	10	10	10	10	50
	10	10	10	15	10	55
	15	15	20	20	15	85
						440
						total grupo
grupo réu						
	d. formal & linguagem	respeito	projeção da voz	argumentos	exemplos	total individual
	15	20	15	20	20	90
	20	20	15	15	15	85
)	10	20	10	20	15	75
	20	20	20	20	20	100
	0	0	0	0	0	0
	5	20	15	20	15	75
	20	10	15	10	10	65
	15	10	20	15	10	70
						0
	10	20	10	10	10	60
						620
						total grupo

Anexo XXIII - Autoavaliação da 1ª Edição (Atividade de Reflexão Escrita)

INSTITUTO PORTUGUÊS DE LINGUÍSTICA

PORTO

FLUP

FA

INSTITUTO PORTUGUÊS DE LINGUÍSTICA

PORTO

FLUP

FA

INSTITUTO PORTUGUÊS DE LINGUÍSTICA

PORTO

FLUP

FA

Tribunal Literário do 8°F – 1ª Edição

Atividade de reflexão escrita

“O que penso eu sobre o Tribunal Literário?”

Finda a primeira edição do Tribunal Literário, é importante que reflitas sobre tudo aquilo que significou para ti, de modo a que a próxima edição seja ainda mais interessante!

Para tal, redige uma breve **reflexão**, com o mínimo de **100** e máximo de **120 palavras**, na qual abordes os seguintes tópicos:

- Como estava à espera que fosse a atividade? Foi parecida ou diferente daquilo que eu idealizava?
- Como pode a atividade ser melhorada?
- Mantive ou não a opinião que tinha inicialmente? Porquê?
- O que aprendi com esta atividade?
- Fui capaz de respeitar o tempo de intervenção dos meus colegas? Ouvi-os com atenção quando estavam a falar?
- Transmiti de forma clara os argumentos e exemplos que tinha preparado nas aulas anteriores? Sinto que esses argumentos e exemplos me ajudaram a defender o ponto de vista que me foi atribuído?
- Projetei bem a voz e utilizei um discurso adequado ao contexto?
- O que posso melhorar eu próprio? O que devo manter?

Tribunal Literário do 8°F – 1ª Edição

Tribunal Literário do 8°F – 1ª Edição

Anexo XXIV – Exemplos de reflexões escritas

INSTITUTO PORTUGUÊS DE LINGUÍSTICA

PORTO

FLUP

FA

INSTITUTO PORTUGUÊS DE LINGUÍSTICA

PORTO

FLUP

FA

INSTITUTO PORTUGUÊS DE LINGUÍSTICA

PORTO

FLUP

FA

Tribunal Literário do 8°F – 1ª Edição

Atividade de reflexão escrita

“O que penso eu sobre o Tribunal Literário?”

Finda a primeira edição do Tribunal Literário, é importante que reflitas sobre tudo aquilo que significou para ti, de modo a que a próxima edição seja ainda mais interessante!

Para tal, redige uma breve **reflexão**, com o mínimo de **100** e máximo de **120 palavras**, na qual abordes os seguintes tópicos:

- Como estava à espera que fosse a atividade? Foi parecida ou diferente daquilo que eu idealizava?
- Como pode a atividade ser melhorada?
- Mantive ou não a opinião que tinha inicialmente? Porquê?
- O que aprendi com esta atividade?
- Fui capaz de respeitar o tempo de intervenção dos meus colegas? Ouvi-os com atenção quando estavam a falar?
- Transmiti de forma clara os argumentos e exemplos que tinha preparado nas aulas anteriores? Sinto que esses argumentos e exemplos me ajudaram a defender o ponto de vista que me foi atribuído?
- Projetei bem a voz e utilizei um discurso adequado ao contexto?
- O que posso melhorar eu próprio? O que devo manter?

Tribunal Literário do 8°F – 1ª Edição

Tribunal Literário do 8°F – 1ª Edição

152

Anexo XXV - Guião de Argumentação (2ª edição)





Tribunal Literário do 8°F – 2ª Edição

Guião de Argumentação

Nome:	Grupo:	Data: / /
--------------	---------------	------------------

Bem-vindo(a) à preparação da segunda edição do nosso Tribunal Literário!

Segue os passos que já conheces! E fica atento(a) às novidades... 🍌

- Preenche o espaço com o ponto de vista que o teu grupo irá defender sobre a acusação apresentada à mãe da Vanessa - se a consideram culpada ou inocente. Indica, também, qual a função que desempenharás no Tribunal.

Acusação:
A Vanessa acusa a mãe de lhe querer impor os estereótipos associados ao género feminino.
Por exemplo: pede-lhe apenas a ela (e não ao irmão) para tratar das lides domésticas, não a deixa ter brinquedos ditos para rapazes e obriga-a a usar um vestido de que ela não gosta para o seu aniversário.

Ponto de vista:	Função:
------------------------	----------------

- Agora, reúne-te com o teu grupo de trabalho e preparem os vossos argumentos.
Nota 1: não é obrigatório utilizares o número de argumentos que aqui está.
Nota 2: no verso da folha, encontram alguns tipos de argumentos de que se podem servir.

Argumentos
Argumento 1 •
Argumento 2 •
Argumento 3 •
Argumento 4 •

Tribunal Literário do 8°F – 2ª Edição








Podes recorrer, por exemplo, a argumentos e exemplos que se relacionem com...

- A própria história do livro;
- O mundo real – experiências pessoais, vivências de outras pessoas, leis, livros, estudos, notícias...;
- O passado, outras épocas da História;
- Factos universais dos quais toda a gente tenha conhecimento.

Anexo XXVI – Exemplos de Guião de Argumentação preenchido

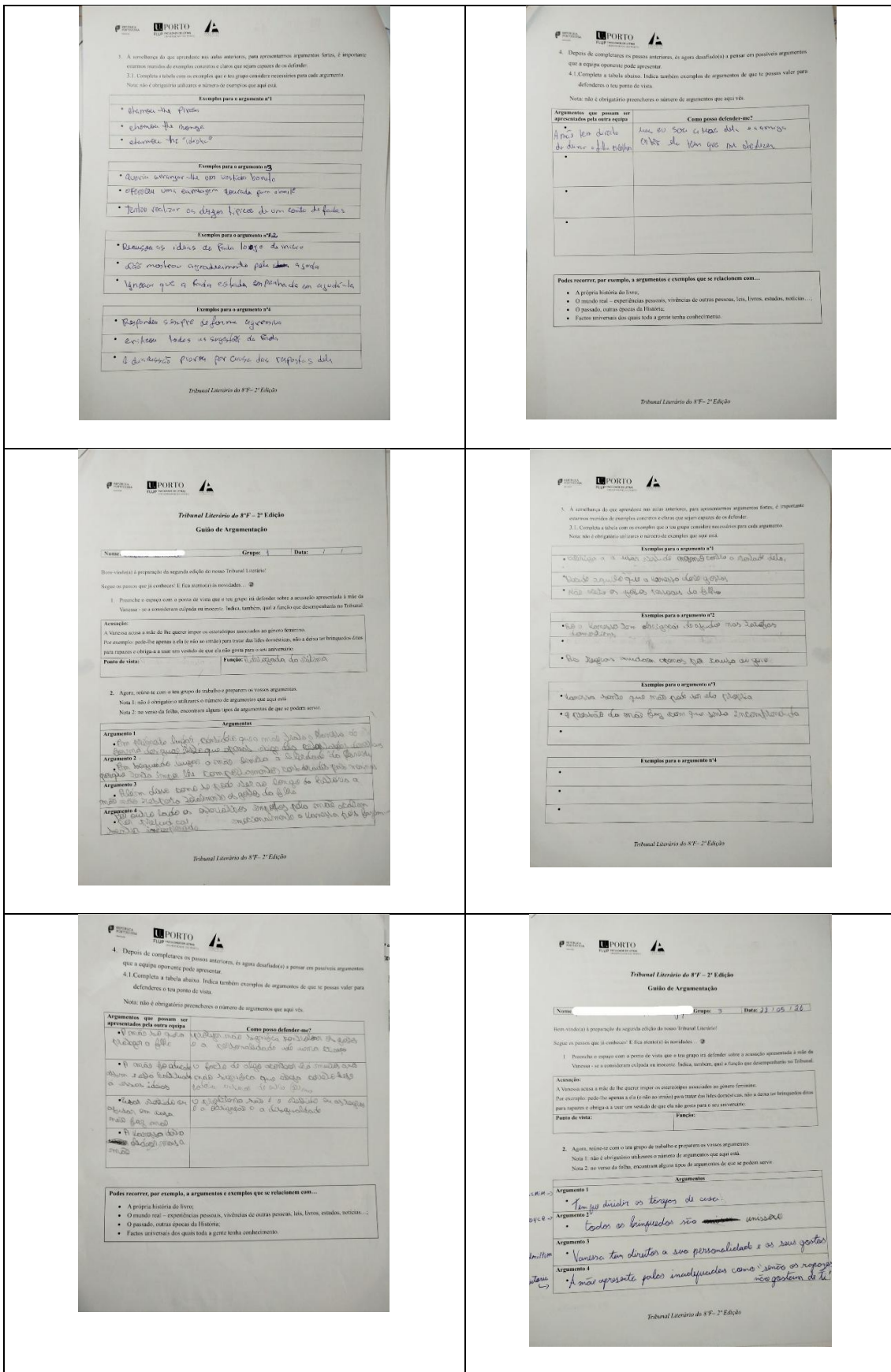
Tribunal Literário do ST – 2ª Edição	
Guião de Argumentação	
Nome: _____	Grupo: B Data: 22/05/2016
Bem-vinda(a) à preparação da segunda edição do nosso Tribunal Literário!	
Segur os passos que já conhecemos? E fica atenta(a) às novidades... ☺	
1. Preenche o espaço com o ponto de vista que o teu grupo irá defender sobre a acusação apresentada à sala da Vénus – se a consideras culpada ou inocente. Indica, também, qual a função que desempenhará no Tribunal.	
Acusação: A Vénus acusa a mãe de lhe querer impor os estereótipos associados ao género feminino. Por exemplo: pede-lhe apenas a ela (e não ao pai) para tirar das mãos domésticas, não a deixa ter brigadas ditas para rapazes e obriga-a a usar um vestido de que ela não gosta para o seu aniversário.	Ponto de vista: INOCENTE
2. Agora, reúne-te com o teu grupo de trabalho e propõe os vossos argumentos.	
Nota 1: não é obrigatório utilizar o número de argumentos que aqui está.	
Nota 2: no verso da folha, encontram alguns tipos de argumentos de que se podem servir.	
Argumentos Argumento 1 • O gesto de não se deixar por um lado da pressão social e do poder da sociedade não quer dizer que se não quer.	
Argumento 2 • Atribuir a responsabilidade da mãe de Vénus ao pai é uma forma de não reconhecer a sua própria responsabilidade.	
Argumento 3 • A Vénus não tem direito de se queixar da mãe.	
Argumento 4 • Não se pode dizer que a mãe não gosta do filho.	
Tribunal Literário do ST – 2ª Edição	

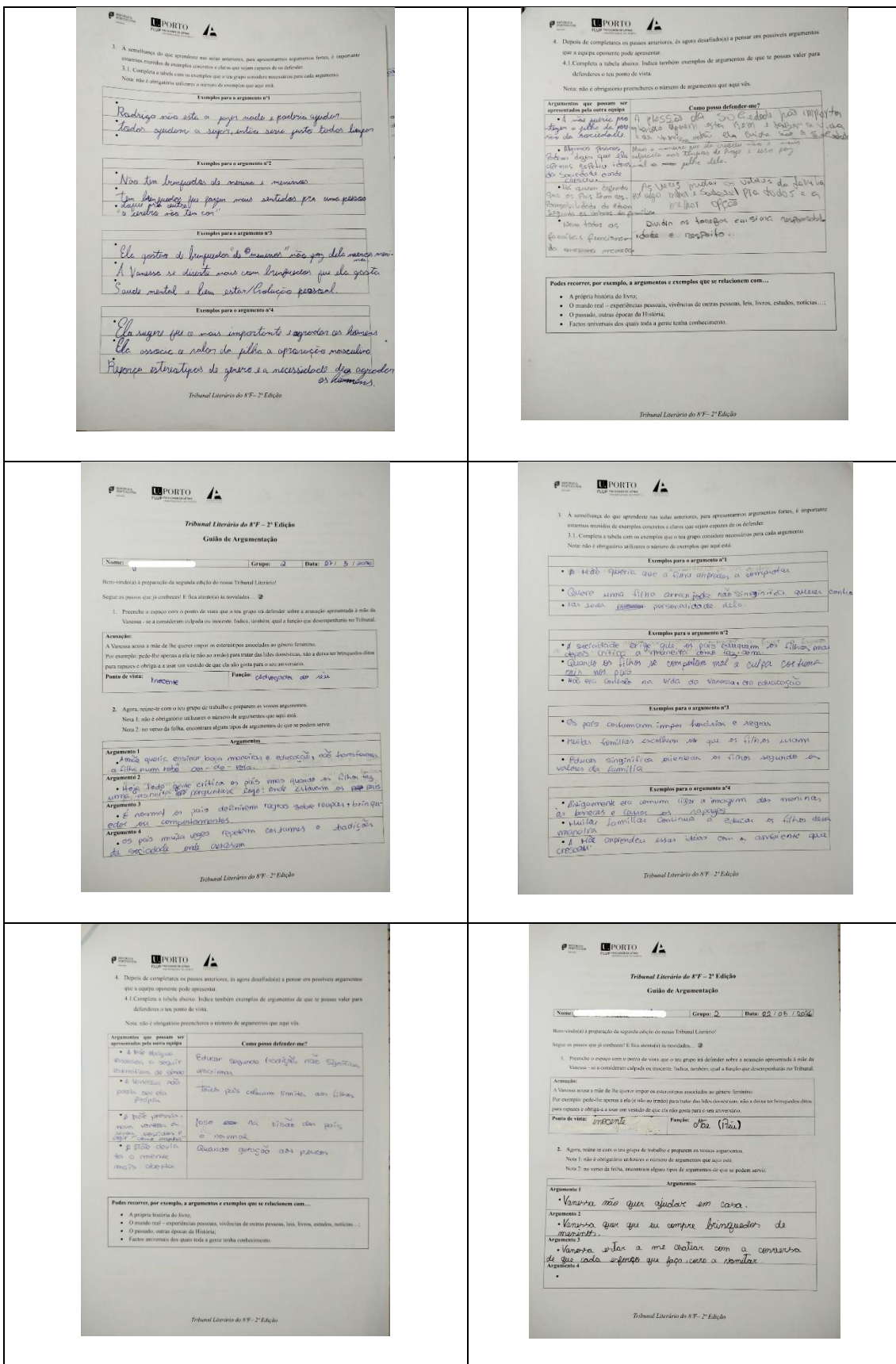
Tribunal Literário do ST – 2ª Edição	
Guião de Argumentação	
Nome: _____	Grupo: F Data: 22/05/2016
Bem-vinda(a) à preparação da segunda edição do nosso Tribunal Literário!	
Segur os passos que já conhecemos? E fica atenta(a) às novidades... ☺	
1. Preenche o espaço com o ponto de vista que o teu grupo irá defender sobre a acusação apresentada à sala da Vénus – se a consideras culpada ou inocente. Indica, também, qual a função que desempenhará no Tribunal.	
Acusação: A Vénus acusa a mãe de lhe querer impor os estereótipos associados ao género feminino. Por exemplo: pede-lhe apenas a ela (e não ao pai) para tirar das mãos domésticas, não a deixa ter brigadas ditas para rapazes e obriga-a a usar um vestido de que ela não gosta para o seu aniversário.	Ponto de vista: INOCENTE
2. Agora, reúne-te com o teu grupo de trabalho e propõe os vossos argumentos.	
Nota 1: não é obrigatório utilizar o número de argumentos que aqui está.	
Nota 2: no verso da folha, encontram alguns tipos de argumentos de que se podem servir.	
Argumentos Argumento 1 A Vénus acusa a mãe de lhe querer impor os estereótipos associados ao género feminino.	
Argumento 2 A mãe não tem culpa de não ter feito mais nada para a Vénus.	
Argumento 3 A mãe não tem culpa de não ter feito mais nada para a Vénus.	
Argumento 4 A mãe não tem culpa de não ter feito mais nada para a Vénus.	
Tribunal Literário do ST – 2ª Edição	

Tribunal Literário do ST – 2ª Edição	
Guião de Argumentação	
Nome: _____	Grupo: B Data: 22/05/2016
Bem-vinda(a) à preparação da segunda edição do nosso Tribunal Literário!	
Segur os passos que já conhecemos? E fica atenta(a) às novidades... ☺	
1. Preenche o espaço com o ponto de vista que o teu grupo irá defender sobre a acusação apresentada à sala da Vénus – se a consideras culpada ou inocente. Indica, também, qual a função que desempenhará no Tribunal.	
Acusação: A Vénus acusa a mãe de lhe querer impor os estereótipos associados ao género feminino. Por exemplo: pede-lhe apenas a ela (e não ao pai) para tirar das mãos domésticas, não a deixa ter brigadas ditas para rapazes e obriga-a a usar um vestido de que ela não gosta para o seu aniversário.	Ponto de vista: INOCENTE
2. Agora, reúne-te com o teu grupo de trabalho e propõe os vossos argumentos.	
Nota 1: não é obrigatório utilizar o número de argumentos que aqui está.	
Nota 2: no verso da folha, encontram alguns tipos de argumentos de que se podem servir.	
Argumentos Argumento 1 A Vénus acusa a mãe de lhe querer impor os estereótipos associados ao género feminino.	
Argumento 2 A mãe não tem culpa de não ter feito mais nada para a Vénus.	
Argumento 3 A mãe não tem culpa de não ter feito mais nada para a Vénus.	
Argumento 4 A mãe não tem culpa de não ter feito mais nada para a Vénus.	
Tribunal Literário do ST – 2ª Edição	

Tribunal Literário do ST – 2ª Edição	
Guião de Argumentação	
Nome: _____	Grupo: B Data: 22/05/2016
Bem-vinda(a) à preparação da segunda edição do nosso Tribunal Literário!	
Segur os passos que já conhecemos? E fica atenta(a) às novidades... ☺	
1. Preenche o espaço com o ponto de vista que o teu grupo irá defender sobre a acusação apresentada à sala da Vénus – se a consideras culpada ou inocente. Indica, também, qual a função que desempenhará no Tribunal.	
Acusação: A Vénus acusa a mãe de lhe querer impor os estereótipos associados ao género feminino. Por exemplo: pede-lhe apenas a ela (e não ao pai) para tirar das mãos domésticas, não a deixa ter brigadas ditas para rapazes e obriga-a a usar um vestido de que ela não gosta para o seu aniversário.	Ponto de vista: INOCENTE
2. Agora, reúne-te com o teu grupo de trabalho e propõe os vossos argumentos.	
Nota 1: não é obrigatório utilizar o número de argumentos que aqui está.	
Nota 2: no verso da folha, encontram alguns tipos de argumentos de que se podem servir.	
Argumentos Argumento 1 A Vénus acusa a mãe de lhe querer impor os estereótipos associados ao género feminino.	
Argumento 2 A mãe não tem culpa de não ter feito mais nada para a Vénus.	
Argumento 3 A mãe não tem culpa de não ter feito mais nada para a Vénus.	
Argumento 4 A mãe não tem culpa de não ter feito mais nada para a Vénus.	
Tribunal Literário do ST – 2ª Edição	

Tribunal Literário do ST – 2ª Edição	
Guião de Argumentação	
Nome: _____	Grupo: B Data: 22/05/2016
Bem-vinda(a) à preparação da segunda edição do nosso Tribunal Literário!	
Segur os passos que já conhecemos? E fica atenta(a) às novidades... ☺	
1. Preenche o espaço com o ponto de vista que o teu grupo irá defender sobre a acusação apresentada à sala da Vénus – se a consideras culpada ou inocente. Indica, também, qual a função que desempenhará no Tribunal.	
Acusação: A Vénus acusa a mãe de lhe querer impor os estereótipos associados ao género feminino. Por exemplo: pede-lhe apenas a ela (e não ao pai) para tirar das mãos domésticas, não a deixa ter brigadas ditas para rapazes e obriga-a a usar um vestido de que ela não gosta para o seu aniversário.	Ponto de vista: INOCENTE
2. Agora, reúne-te com o teu grupo de trabalho e propõe os vossos argumentos.	
Nota 1: não é obrigatório utilizar o número de argumentos que aqui está.	
Nota 2: no verso da folha, encontram alguns tipos de argumentos de que se podem servir.	
Argumentos Argumento 1 A Vénus acusa a mãe de lhe querer impor os estereótipos associados ao género feminino.	
Argumento 2 A mãe não tem culpa de não ter feito mais nada para a Vénus.	
Argumento 3 A mãe não tem culpa de não ter feito mais nada para a Vénus.	
Argumento 4 A mãe não tem culpa de não ter feito mais nada para a Vénus.	
Tribunal Literário do ST – 2ª Edição	





PORTO

4. Depois de completares os pontos anteriores, eis agora desafiados a pensar em possíveis argumentos que a equipa oposta possa apresentar.

4.1 Completa a tabela abaixo. Indica também exemplos de argumentos de que se possam valer para defenderem o seu ponto de vista.

Nota: não é obrigatório preencher o número de argumentos que aqui vêm.

Argumentos que possam ser apresentados pela tua equipa

Como posso defender-me?

Exemplos para o argumento nº1

Exemplos para o argumento nº2

Exemplos para o argumento nº3

Exemplos para o argumento nº4

Tribunal Literário do 9.º - 2.ª Edição

PORTO

4. Depois de completares os pontos anteriores, eis agora desafiados a pensar em possíveis argumentos que a equipa oposta possa apresentar.

4.1 Completa a tabela abaixo. Indica também exemplos de argumentos de que se possam valer para defenderem o seu ponto de vista.

Nota: não é obrigatório preencher o número de argumentos que aqui vêm.

Argumentos que possam ser apresentados pela tua equipa

Como posso defender-me?

Exemplos para o argumento nº1

Exemplos para o argumento nº2

Exemplos para o argumento nº3

Exemplos para o argumento nº4

Tribunal Literário do 9.º - 2.ª Edição

PORTO

Tribunal Literário do 9.º - 2.ª Edição

Caixa de Argumentação

Nome: _____ Grupo: 4 Data: 22.05.2020

Para cada um dos pontos de vista da seguinte tabela, indica os argumentos que se possam valer para defenderem o seu ponto de vista.

Segue as regras que se encontram no anexo.

1. Preenche o espaço com o ponto de vista que a tua equipa se defenderá sobre a situação apresentada a seguir.

Nota: não é obrigatório utilizar o número de argumentos que aqui vêm.

Argumentos

Exemplos para o argumento nº1

Exemplos para o argumento nº2

Exemplos para o argumento nº3

Exemplos para o argumento nº4

Tribunal Literário do 9.º - 2.ª Edição

PORTO

Tribunal Literário do 9.º - 2.ª Edição

Caixa de Argumentação

Nome: _____ Grupo: 4 Data: 22.05.2020

Para cada um dos pontos de vista da seguinte tabela, indica os argumentos que se possam valer para defenderem o seu ponto de vista.

Segue as regras que se encontram no anexo.

1. Preenche o espaço com o ponto de vista que a tua equipa se defenderá sobre a situação apresentada a seguir.

Nota: não é obrigatório utilizar o número de argumentos que aqui vêm.

Argumentos

Exemplos para o argumento nº1

Exemplos para o argumento nº2

Exemplos para o argumento nº3

Exemplos para o argumento nº4

Tribunal Literário do 9.º - 2.ª Edição

PORTO

4. Depois de completares os pontos anteriores, eis agora desafiados a pensar em possíveis argumentos que a equipa oposta possa apresentar.

4.1 Completa a tabela abaixo. Indica também exemplos de argumentos de que se possam valer para defenderem o seu ponto de vista.

Nota: não é obrigatório preencher o número de argumentos que aqui vêm.

Argumentos que possam ser apresentados pela tua equipa

Como posso defender-me?

Exemplos para o argumento nº1

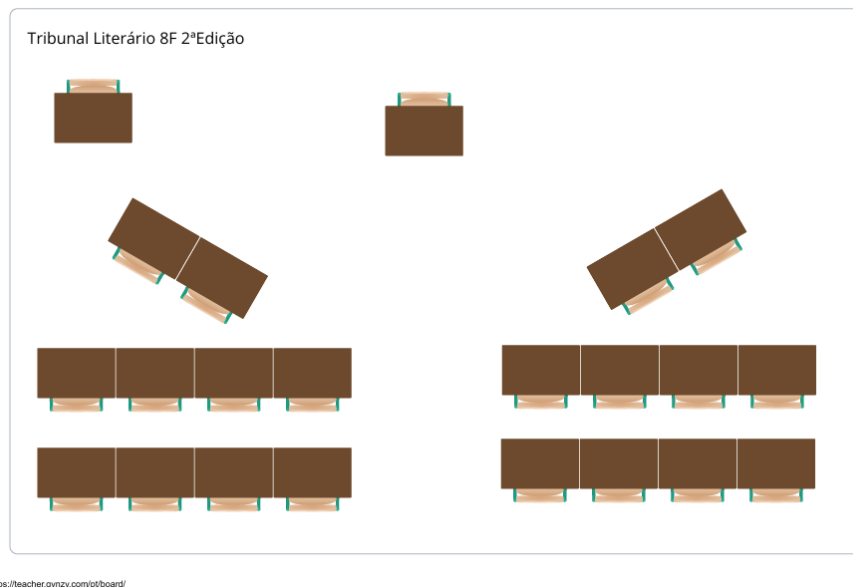
Exemplos para o argumento nº2

Exemplos para o argumento nº3

Exemplos para o argumento nº4

Tribunal Literário do 9.º - 2.ª Edição

Anexo XXVII - Planta de Sala de Aula aplicada para a realização da 2ª edição



Fonte: Gynzy.

Anexo XXVIII - Apresentação utilizada no decurso da 2ª Edição

```
graph TD; A[1. Abertura] --> B[2. Apresentação de ambas as partes]; B --> C[3. Depoimentos]; C --> D[4. Julgamento];
```

1. Abertura

- O **Julz** declara o início do tribunal e apresenta o caso.
- De seguida, pede ao advogado da vítima que explique a acusação.

2. Apresentação de ambas as partes

- O **advogado da vítima** desenvolve a acusação - explica o que aconteceu e por que considera que os réus são culpados.
- O **advogado do réu** apresenta a versão dos pais, tentando, assim, justificar a atitude dos mesmos.

3. Depoimentos

Perspetiva da vítima

- Em primeiro lugar, a **vítima** apresenta o seu ponto de vista.
- De seguida, será dada a oportunidade de intervir a **3 testemunhas do seu lado**.

4. Julgamento

O **Julz** analisa os depoimentos e decide se os réus são culpados ou não.

Depois de ouvir as partes, o **Julz** decide se os réus são culpados ou não.

Se os réus forem considerados culpados, o **Julz** decide a pena a aplicar.

Se os réus não forem considerados culpados, o **Julz** decide a pena a aplicar.

Perspetiva do réu

Agora, é a vez do **réu** apresentar a sua perspectiva sobre os acontecimentos em discussão.

De seguida, terão lugar a participar na discussão **3 testemunhas em representação do acusado.**

PROFESSORA JOANA CORREIA

- Testemunha da vítima;
- Testemunha do réu;
- Testemunha da vítima;
- Testemunha do réu;
- Testemunha da vítima;
- Testemunha do réu;
- Testemunha da vítima;
- Testemunha do réu.

Posteriormente, as restantes testemunhas participarão no tribunal de forma intercalada, mediante ordem do juiz.

PROFESSORA JOANA CORREIA

Alegações finais

(os advogados intervêm uma última vez)

- Por outro lado, o **advogado do réu** reforça a defesa e tenta convencer o juiz de que o seu cliente é inocente.
- O **advogado da vítima** resume os argumentos e reforça a culpa do acusado.

PROFESSORA JOANA CORREIA

Decisão Final

O Juiz apresenta o veredito - dá o réu como culpado ou como inocente - e justifica a sua decisão.

PROFESSORA JOANA CORREIA

Anexo XXIX - Guião para “Durante o Tribunal” (2ª Edição)



Tribunal Literário do 8ºF – 2ª Edição

Durante o Tribunal...

Nome: _____ Grupo: _____ Data: ____/____/____

A segunda edição do nosso Tribunal Literário chegou! Mas não é sinal de que o trabalho tenha terminado...

Agora está na hora de ouvires a opinião dos teus colegas e de refletires sobre quais os contra-argumentos que vais apresentar!

1. À medida que ouvires as intervenções dos teus colegas que defendem o ponto de vista contrário ao teu, regista quais os argumentos e exemplos que eles apresentam.

Deverás, também, à semelhança da 1ª Edição, refletir sobre como poderás contrapor os argumentos/ exemplos apresentados.

1.1. Intervenção do advogado opositor

Função do colega	Argumentos/ exemplos apresentados
Advogado do/a _____	

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que o/a meu/minha colega disse	
--	--

Tribunal Literário do 8ºF– 2ª Edição



Tribunal Literário do 8ºF – 2ª Edição

1.2. Intervenções da vítima e do réu

Função do colega (vítima ou réu)	Argumentos/ exemplos apresentados

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que o/a meu/minha colega disse	
--	--

1.3. Primeiro grupo de testemunhas

Tipo de testemunha (da vítima ou do réu)	Argumentos/ exemplos apresentados

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que foi dito pelas testemunhas	
--	--

Tribunal Literário do 8ºF– 2ª Edição

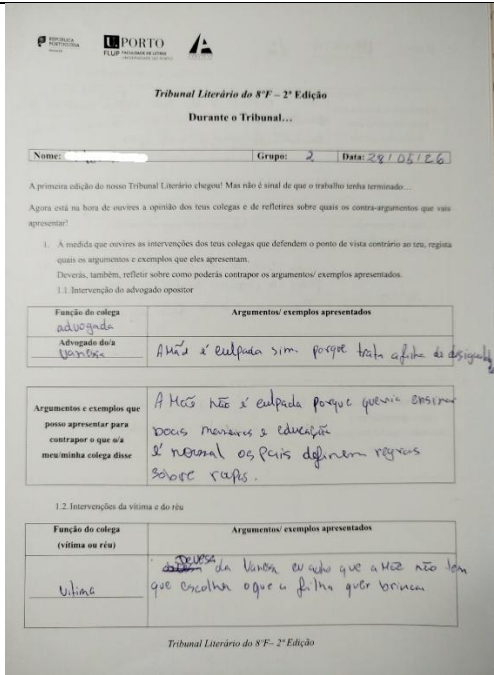


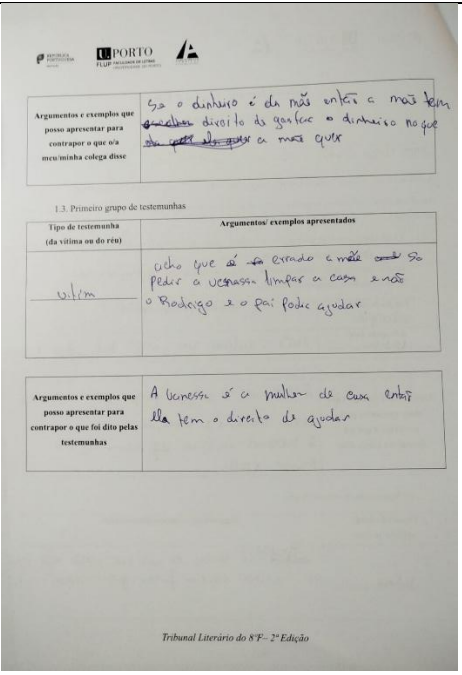
1.4. Intervenções finais das testemunhas

Tipo de testemunha (da vítima ou do réu)	Argumentos/ exemplos apresentados

Tribunal Literário do 8º F - 2ª Edição

Anexo XXX - Exemplos do Guião “Durante o Tribunal” preenchido





TRIBUNAL LITERÁRIO DO 8.º F. - 2.ª Edição

1.4. Intervenções finais das testemunhas

Tipo de testemunha (da vítima ou do réu)	Argumentos/ exemplos apresentados
Vítima	ela tem o direito de escolher o que gosta o que beber Após casar-se de um filho cuba tem forçado a beber o que não gosta

Tribunal Literário do 8.º F. - 2.ª Edição

TRIBUNAL LITERÁRIO DO 8.º F. - 2.ª Edição

Durante o Tribunal...

Nome: _____ Grupo: 3a Data: 08/05/2016

A primeira edição do nosso Tribunal Literário chegou! Mas não é isso que o trabalho está terminado... Agora está na hora de ouvir a opinião das suas colegas e de refletir sobre quais os contra-argumentos que vão apresentar?

1. A medida que exerce as intervenções das suas colegas que defendem o ponto de vista contrário ao seu, regista quais os argumentos e exemplos que elas apresentam.
Devidos, também, refletir sobre como podem contrapor os argumentos/ exemplos apresentados.

1.1. Intervenções do advogado opor

Função do colega	Argumentos/ exemplos apresentados
Advogado da vítima	na minha opinião o meu filho gostava mais de beber o que não gostava de beber a minha filha não gostava de beber o que não gostava de beber

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que a minha colega disse

os pais têm responsabilidade de garantir o bem-estar do filho na escolha de beber o que gosta e a educação dele enquanto menor.

1.2. Intervenções da vítima e do réu

Função do colega (vítima ou réu)	Argumentos/ exemplos apresentados
Advogado	ela disse que eu sou mal educado e que queria ir ao com o meu filho

Tribunal Literário do 8.º F. - 2.ª Edição

TRIBUNAL LITERÁRIO DO 8.º F. - 2.ª Edição

1.3. Primeiro grupo de testemunhas

Tipo de testemunha (da vítima ou do réu)	Argumentos/ exemplos apresentados
Vítima	exemplo: a mãe decide o que o filho quer beber e a mãe decide o que o filho quer beber

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que a minha colega disse

exemplo: a mãe decide o que o filho quer beber e a mãe decide o que o filho quer beber

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que foi dito pelas testemunhas

eu acho que a mãe não pode forçar o filho a beber o que não gosta e a mãe não pode forçar o filho a beber o que não gosta

Tribunal Literário do 8.º F. - 2.ª Edição

TRIBUNAL LITERÁRIO DO 8.º F. - 2.ª Edição

1.4. Intervenções finais das testemunhas

Tipo de testemunha (da vítima ou do réu)	Argumentos/ exemplos apresentados
Vítima	eu acho que a mãe não pode forçar o filho a beber o que não gosta e a mãe não pode forçar o filho a beber o que não gosta

Tribunal Literário do 8.º F. - 2.ª Edição

TRIBUNAL LITERÁRIO DO 8.º F. - 2.ª Edição

Durante o Tribunal...

Nome: _____ Grupo: 3a Data: 08/05/2016

A primeira edição do nosso Tribunal Literário chegou! Mas não é isso que o trabalho está terminado... Agora está na hora de ouvir a opinião das suas colegas e de refletir sobre quais os contra-argumentos que vão apresentar?

1. A medida que exerce as intervenções das suas colegas que defendem o ponto de vista contrário ao seu, regista quais os argumentos e exemplos que elas apresentam.
Devidos, também, refletir sobre como podem contrapor os argumentos/ exemplos apresentados.

1.1. Intervenções do advogado opor

Função do colega	Argumentos/ exemplos apresentados
Advogado da vítima	A Pátria da Sociedade Nós

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que a minha colega disse

A Pátria da Sociedade Nós

1.2. Intervenções da vítima e do réu

Função do colega (vítima ou réu)	Argumentos/ exemplos apresentados
Advogado	A Pátria da Sociedade Nós

Tribunal Literário do 8.º F. - 2.ª Edição

TRIBUNAL LITERÁRIO DO 8.º F. - 2.ª Edição

1.3. Primeiro grupo de testemunhas

Tipo de testemunha (da vítima ou do réu)	Argumentos/ exemplos apresentados
Vítima	1. A mãe não pode forçar o filho a beber o que não gosta e a mãe não pode forçar o filho a beber o que não gosta 2. Eu sou o filho de uma mãe e eu não posso forçar o meu filho a beber o que não gosta 3. A mãe não pode forçar o filho a beber o que não gosta e a mãe não pode forçar o filho a beber o que não gosta

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que foi dito pelas testemunhas

1. A mãe não pode forçar o filho a beber o que não gosta e a mãe não pode forçar o filho a beber o que não gosta
2. Eu sou o filho de uma mãe e eu não posso forçar o meu filho a beber o que não gosta
3. A mãe não pode forçar o filho a beber o que não gosta e a mãe não pode forçar o filho a beber o que não gosta

Tribunal Literário do 8.º F. - 2.ª Edição

PORTO
FACULDADE DE DIREITO

1.4. Intervenções finais das testemunhas

Tipo de testemunha (da vítima ou do réu)	Argumentos exemplos apresentados
<i>Reu</i>	A testemunha cedeu, segue as palavras da vítima e que os atos da vítima foram realizados (sem 100%)

Tribunal Literário do 8.º - 2.ª Edição

PORTO
FACULDADE DE DIREITO

Tribunal Literário do 8.º - 2.ª Edição
Durante o Tribunal...

Nome: _____ Grupo: 5 Data: 26/05/2016

A primeira edição do novo Tribunal Literário chegou! Mas não é só de que o trabalho tenha terminado. Agora está na hora de escrever a opinião dos seus colegas e de refletir sobre quais os argumentos que vão apresentar!

1. A medida que contém as intervenções dos seus colegas que defendem o ponto de vista contrário ao seu, registo quais os argumentos e exemplos que eles apresentam. Devem, também, refletir sobre como poderia contrapor os argumentos/exemplos apresentados.

1.1. Intervenção do advogado-querente

Função do colega	Argumentos exemplos apresentados
Advogado do réu	Reu: não tem culpa, não se pode acreditar na vítima, ela não é educada.

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que o meu colega disse:

A vítima não foi a única do facto, ela foi também ajudada. Acredito que os familiares da vítima, podem ajudar ela a não mais sofrer.

1.2. Intervenções da vítima e do réu

Função do colega	Argumentos exemplos apresentados
Vítima ou réu	Reu: obriga a vítima a burocracia com burocracias da medicina.

Tribunal Literário do 8.º - 2.ª Edição

PORTO
FACULDADE DE DIREITO

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que o meu colega disse:

A mãe não tem culpa, a vítima não tem culpa, com burocracias da medicina.

1.3. Primeiro grupo de testemunhas

Tipo de testemunha (da vítima ou do réu)	Argumentos exemplos apresentados
Advogado da vítima	Reu: não tem culpa, a vítima não tem culpa, com burocracias da medicina.

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que foi dito pelas testemunhas:

Reu: não tem culpa, a vítima não tem culpa, com burocracias da medicina.

Tribunal Literário do 8.º - 2.ª Edição

PORTO
FACULDADE DE DIREITO

Tribunal Literário do 8.º - 2.ª Edição
Durante o Tribunal...

Nome: _____ Grupo: 5 Data: / /

A primeira edição do novo Tribunal Literário chegou! Mas não é só de que o trabalho tenha terminado. Agora está na hora de escrever a opinião dos seus colegas e de refletir sobre quais os argumentos que vão apresentar!

1. A medida que contém as intervenções dos seus colegas que defendem o ponto de vista contrário ao seu, registo quais os argumentos e exemplos que eles apresentam. Devem, também, refletir sobre como poderia contrapor os argumentos/exemplos apresentados.

1.1. Intervenção do advogado-querente

Função do colega	Argumentos exemplos apresentados
Advogado do réu	Reu: não tem culpa, a vítima não tem culpa, com burocracias da medicina.

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que o meu colega disse:

Reu: não tem culpa, a vítima não tem culpa, com burocracias da medicina.

1.2. Intervenções da vítima e do réu

Função do colega	Argumentos exemplos apresentados
Vítima ou réu	Reu: não tem culpa, a vítima não tem culpa, com burocracias da medicina.

Tribunal Literário do 8.º - 2.ª Edição

PORTO
FACULDADE DE DIREITO

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que o meu colega disse:

A mãe não tem culpa, a vítima não tem culpa, com burocracias da medicina.

1.3. Primeiro grupo de testemunhas

Tipo de testemunha (da vítima ou do réu)	Argumentos exemplos apresentados
<i>Reu</i>	Reu: não tem culpa, a vítima não tem culpa, com burocracias da medicina.

Argumentos e exemplos que posso apresentar para contrapor o que foi dito pelas testemunhas:

Reu: não tem culpa, a vítima não tem culpa, com burocracias da medicina.

Tribunal Literário do 8.º - 2.ª Edição

PORTO
FACULDADE DE DIREITO

1.4. Intervenções finais das testemunhas

Tipo de testemunha (da vítima ou do réu)	Argumentos exemplos apresentados
<i>Reu</i>	A testemunha cedeu, segue as palavras da vítima e que os atos da vítima foram realizados (sem 100%)

Tribunal Literário do 8.º - 2.ª Edição

Anexo XXXI - Rubrica de avaliação utilizada na 2ª Edição

Avaliação Tribunal Literário 2ª Edição						Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente		
							tema proposto e com o ponto de vista a ser defendido.	tema proposto e com o ponto de vista a ser defendido.	defender nenhum argumento.		
20 points	Uso do discurso formal e linguagem	O aluno apresentou um discurso bem-estruturado. Utilizou adequadamente diversos conectores para os diferentes momentos do Tribunal. Não recorreu a bordões linguísticos. Adaptou o seu discurso ao contexto formal em questão, tendo recorrido, no máximo duas vezes, ao discurso informal.	O aluno apresentou, na maioria das vezes, um discurso bem-estruturado. Utilizou adequadamente diversos conectores em vários dos diferentes momentos do Tribunal. Raramente recorreu a bordões linguísticos. No geral, adaptou o seu discurso ao contexto formal em questão, no máximo quatro vezes, ao discurso informal.	O aluno apresentou um discurso suficientemente estruturado, tendo vacilado em vários momentos. Utilizou os conectores de discurso necessários em alguns momentos do Tribunal. Recorreu algumas vezes a bordões linguísticos. Apresentou algumas dificuldades na adaptação do seu discurso ao contexto formal, tendo recorrido, no máximo oito vezes, ao discurso informal.	O aluno apresentou um discurso escassamente estruturado. Raramente ou nunca utilizou os conectores de discurso necessários para os diferentes momentos do Tribunal. Recorreu frequentemente a bordões linguísticos. Apresentou bastantes dificuldades na adaptação do seu discurso ao contexto formal, tendo recorrido, no mínimo dez vezes, ao discurso informal.	8 points	Apresentação de exemplos	Sempre que o aluno apresentou exemplos, estes foram claros e coerentes com os argumentos anteriormente indicados. O aluno demonstrou sentir-se à vontade e confortável com os exemplos preparados sempre que foi desafiado a apresentá-los.	Os exemplos apresentados pelos alunos foram, na sua maioria, claros e coerentes com os argumentos anteriormente indicados. Poucos apresentaram falhas na clareza e coerência. O aluno demonstrou sentir-se à vontade e confortável com os exemplos preparados na maioria das vezes em que foi desafiado a apresentá-los.	Os exemplos apresentados pelos alunos foram, algumas vezes, claros e coerentes com os argumentos anteriormente indicados. Vários apresentaram falhas na clareza e coerência. O aluno demonstrou não sentir-se à vontade e confortável com os exemplos preparados em várias das vezes em que foi desafiado a apresentá-los.	Os exemplos apresentados pelos alunos, raramente ou nunca, foram claros e coerentes com os argumentos anteriormente indicados. Quase sempre ou sempre apresentaram falhas na clareza e coerência. O aluno demonstrou não sentir-se à vontade e confortável com os exemplos preparados, sempre que foi desafiado a apresentá-los. O aluno não foi capaz de apresentar exemplos.
	Respeito	O aluno nunca interrompeu as intervenções de outros colegas, ouvindo-as atentamente e respeitando-as. O aluno solicitou permissão para intervir, sempre de forma ordeira e respeitosa para todos os presentes.	O aluno interrompeu uma vez as intervenções de outros colegas, tendo-as respeitado e ouvido atentamente na maioria das vezes. Salvo uma vez, o aluno solicitou permissão para intervir, de forma ordeira e respeitosa para todos os presentes.	O aluno interrompeu no máximo quatro vezes, as intervenções de outros colegas, tendo-as ouvido atentamente as intervenções dos colegas nem demonstrou respeito pelas mesmas. O aluno raramente ou nunca solicitou permissão para intervir, de forma ordeira e respeitosa para todos os presentes.	O aluno interrompeu no mínimo cinco vezes as intervenções de outros colegas. Raramente ou nunca ouviu atentamente as intervenções dos colegas nem demonstrou respeito pelas mesmas. O aluno raramente ou nunca solicitou permissão para intervir, de forma ordeira e respeitosa para todos os presentes.	16 points	Conhecimento da história	O aluno demonstrou ter um profundo conhecimento do texto dramático em estudo e baseou-se na obra para suportar os seus argumentos e exemplos, sem nunca hesitar ao falar sobre a história.	O aluno demonstrou ter um bom conhecimento do texto dramático em estudo e baseou-se na obra para suportar os seus argumentos e exemplos, sem hesitar no máximo duas vezes ao falar sobre a história.	O aluno demonstrou ter um conhecimento razoável do texto dramático, tendo recorrido escassamente à obra para suportar os seus argumentos e exemplos. Hesitou entre três a quatro vezes ao falar sobre a história.	O aluno demonstrou não ter o mínimo conhecimento do texto dramático e nunca recorreu à obra para suportar os seus argumentos e exemplos. Hesitou no mínimo cinco vezes ao falar sobre a história.
	Projeção da voz	O aluno foi capaz, em todas as suas intervenções, de projetar a voz de forma audível e perceptível para todos os presentes.	O aluno foi capaz, na maioria das suas intervenções, de projetar a voz de forma audível e perceptível para todos os presentes.	O aluno foi capaz, em algumas das suas intervenções, de projetar a voz de forma audível e perceptível para todos os presentes.	O aluno raramente ou nunca foi capaz de projetar a voz de forma audível e perceptível para todos os presentes.	8 points	Proatividade	O aluno solicitou para intervir pelo menos três vezes mais do que o mínimo programado pela professora.	O aluno solicitou para intervir pelo menos duas vezes mais do que o mínimo programado pela professora.	O aluno solicitou para intervir pelo menos uma vez mais do que o mínimo programado pela professora.	O aluno não solicitou para intervir nenhuma vez além do mínimo programado pela professora.
	Apresentação de argumentos	O aluno apresentou três argumentos. No mínimo dois deles são sólidos e coerentes com o tema proposto e com o ponto de vista a ser defendido. OU O aluno apresentou apenas dois argumentos, sendo estes sólidos e coerentes com o tema OU com o ponto de vista.	O aluno apresentou três argumentos, sendo apenas dois deles sólidos e coerentes com o tema proposto e com o ponto de vista a ser defendido. OU O aluno apresentou apenas dois argumentos, sendo estes sólidos e coerentes com o	O aluno apresentou dois argumentos, sendo um deles sólido e coerente com o tema proposto e com o ponto de vista a ser defendido. OU O aluno apresentou apenas um argumento, sendo este sólido e coerente com o tema proposto e com o	O aluno apresentou apenas um argumento, apresentando este falhas ao nível da solidez e da coerência com o tema proposto e ponto de vista defendido. OU O aluno não foi capaz de apresentar nem						
https://rubric-maker.com/rubricprint					1/2	https://rubric-maker.com/rubricprint					2/2

Fonte: Rubric Editor – Rubric Maker.

Anexo XXXII - Sinalização

Para advertir.

ACABASTE DE PERDER PONTOS!



Para reforçar os bons comportamentos.

BOA!

PEDISTE PARA FALAR!



Anexo XXXIII - Tabela de pontos utilizada na 2ª Edição

grupo vítima							
d. formal & linguagem	respeito	projeção da voz	argumentos	exemplos	proatividade	conhecimento	total individual
15	20	20	8	8	8	16	95
20	20	15	8	8	8	16	95
10	10	10	6	6	2	8	52
15	10	10	8	4	2	8	57
20	20	15	8	8	8	16	95
15	10	15	8	8	2	12	70
10	20	10	6	8	2	8	64
15	15	15	6	8	2	8	69
20	15	20	8	8	4	16	91
							688
total grupo							
grupo réu							
d. formal & linguagem	respeito	projeção da voz	argumentos	exemplos	proatividade	conhecimento	total individual
20	20	15	8	8	2	16	89
15	20	20	8	8	8	16	95
10	20	10	4	0	4	8	56
15	20	10	4	6	2	12	69
15	20	20	8	8	6	16	93
10	15	10	4	2	2	4	47
15	15	15	8	8	8	8	77
10	20	10	6	6	2	12	66
							592
total grupo							

Anexo XXXIV - Ata redigida pelo Secretário

Primeira página

Tribunal de Justiça 2ª Edição

Bom dia a todos, a casa que nos

Bom dia a todos. Hoje não defendo a

varista, porque a mãe não deixou ela ser

de quem quiser. (Advogada)

Bom dia, acho que cada mãe dá a sua educação

e não faz isso para o bem dela. (Advogada)

Com minha defesa a mãe não tem que ter filhos

de quem quiser. (Testemunha)

Eu acho errado a mãe mandar a varista a

fazer as coisas de casa. Se todos saíssem e

eu até concordo que a varista tem que brincar com

brinquedos de menina, porque brinquedos de menino

também acabam por ser brinquedos e trazer traumas

e os brinquedos de meninas organizam mais o seu

futuro de mulher. (Mãe)

A varista se queria imitar porque seu

irmão mais velho.

A varista foi uma criança, me lembro de ficar

moda, eu não queria realizar os seus desejos e fiquei

um pouco triste. (Mãe)

A varista tinha o direito de escolher o que ela

queria, porque todos temos o direito de escolher. (Testemunha)

Eu acho que a mãe não está a dizer ela tem

escolha para brincar. (Testemunha)

Na minha opinião, não existe brinquedos para meninas

nem para meninos, os brinquedos não servem.

(Testemunha)

Eu acho que a mãe não está a dizer ela tem

escolha para brincar. (Testemunha)

Na minha opinião, os meninos sempre gostam mais

de brincar. (Testemunha)

Segunda página

2ª parte da audiência

A mãe disse que os brinquedos de menina fariam as

filhas e eu não concordo. (Advogada)

A mãe da varista acha que no momento os brinquedos

de menina são para meninas, de brinquedos que as avós da

varista tinham os pais da varista que brinquedos

meninos e de menina e de menino e de menina. (Testemunha)

Respondendo às testemunhas disseram os brinquedos não

difundem ninguém, a mãe pensa que deixou a filha

triste de ser mãe, não queria que ela estivesse na sociedade.

(Advogada)

A cada testemunha disse que eu não concordo eu

se não queria ir ao trabalho e com um vestido.

(Advogada)

A mãe escolhe os brinquedos que pode ter um caso.

(Testemunha)

Eu até concordo com esse conceito de mãe brincar com

os brinquedos que ela tem. (Mãe)

Eu não queria que ela imitasse a mãe. (Testemunha)

A varista nunca quis um brinquedo, não queria

de usar vestidos e não queria. (Testemunha)

Então, não quer que

Mas em nenhum momento você pediu ao pedreiro para

que fizesse as coisas. (Testemunha)

Mas era o mesmo era que a varista me ajudava com

os afazeres. (Mãe)

Mãe, não dá para brincar! (Mãe)

Respondendo a colega ela pode pedir a varista por ela

ser mulher, mas ela também pode pedir a

Rodrigo. (Mãe)

Eu acho que a mãe quer que eu saiba fazer

tudo, porque o Rodrigo também tem que aprender

porque ele pode fazer. (Advogada)

Terceira página

Continuação da 2ª parte da audiência

na história

Vimos que a mãe limite as coisas da varista

(Advogada)

obre o pai, ele trabalha todos os dias e chega cansado

de. (Gada madrinha)

respondendo à Gada, mãe e só porque o pai

está cansado que não pode ajudar. (Mãe)

na euvi! (Advogada)

A mãe não respeita as escolhas da filha, então eu

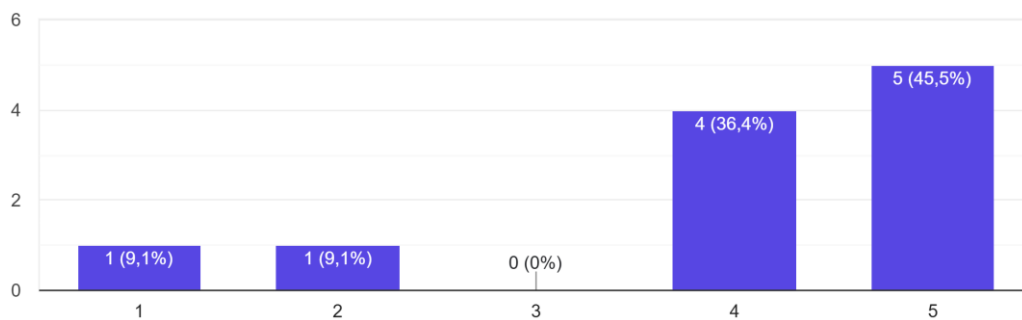
declaro a mãe culpada! (Advogada)

Anexo XXXV - Resultados da Autoavaliação (2ª Edição) - Google Forms

a. Reflexão individual.

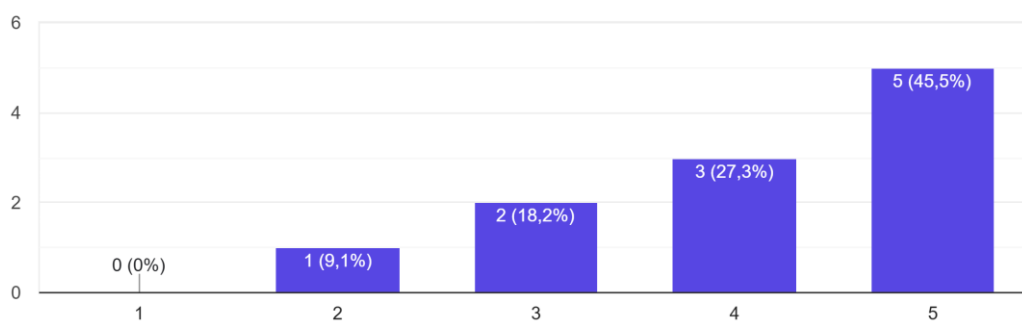
O Tribunal Literário tornou-me mais motivado(a) e interessado(a) nas aulas de Português.

11 respostas



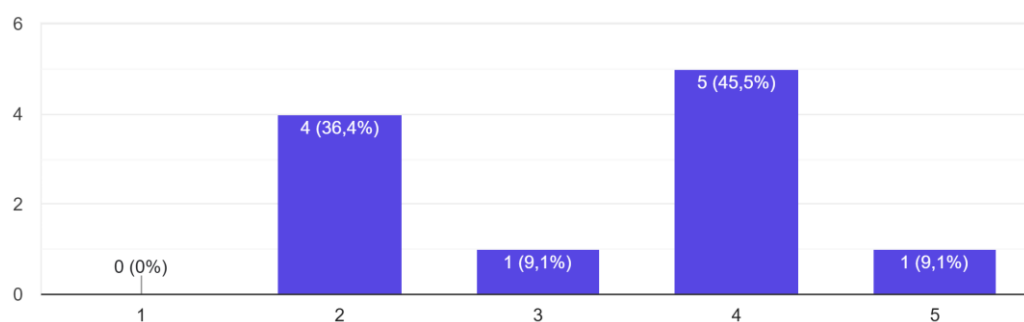
Desde que começámos a preparar e realizar o Tribunal Literário, tenho menos vontade de faltar às aulas.

11 respostas



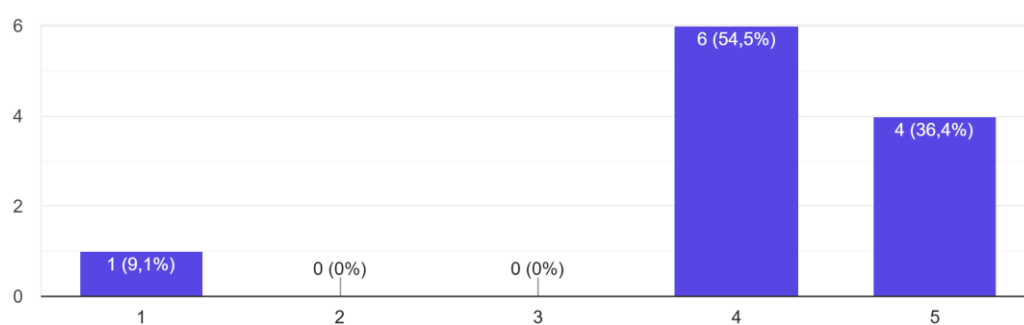
Desde que começámos a preparar e realizar o Tribunal Literário, sou mais pontual.

11 respostas



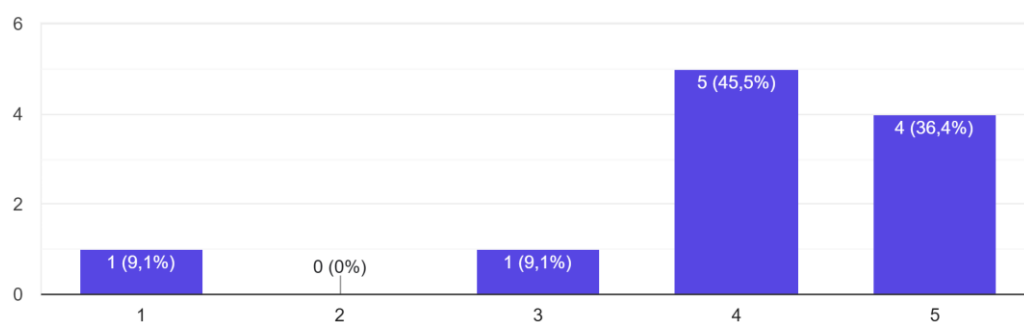
O Tribunal Literário ajudou-me a compreender melhor os dois textos estudados.

11 respostas



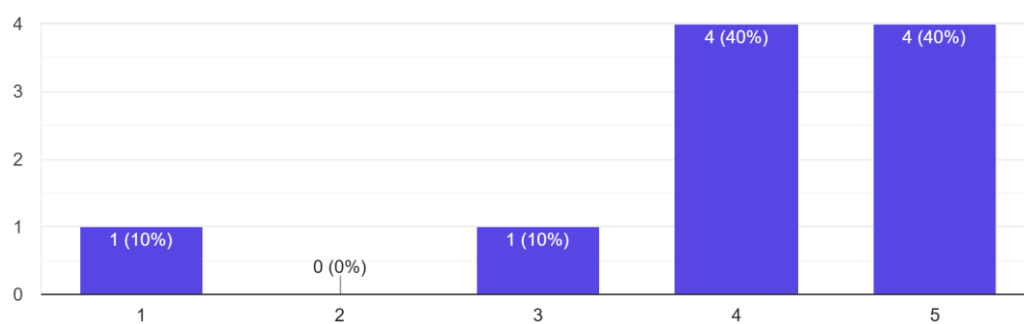
Melhorei a minha capacidade de argumentação e de apresentar exemplos.

11 respostas



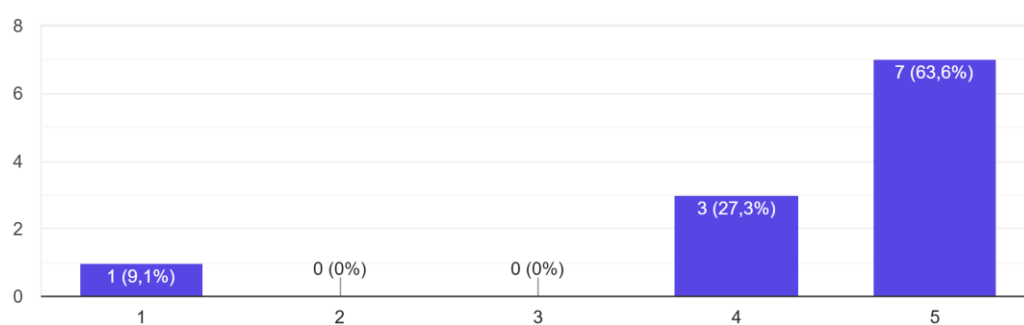
Consegui demonstrar um bom conhecimento da história.

10 respostas



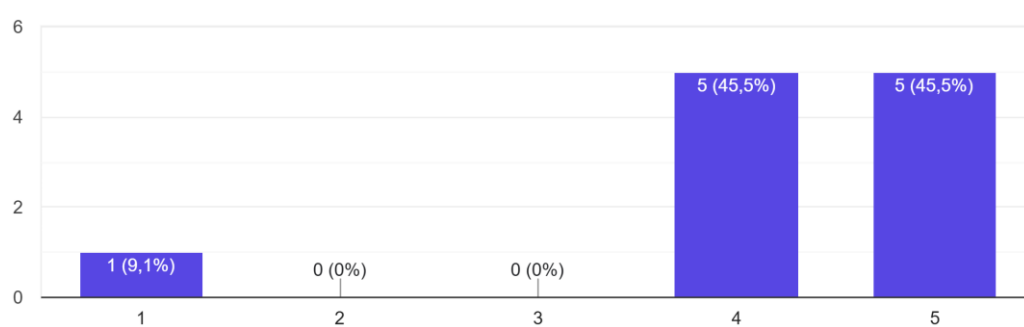
Fui capaz de respeitar os meus colegas quando intervieram, escutando-os com atenção.

11 respostas



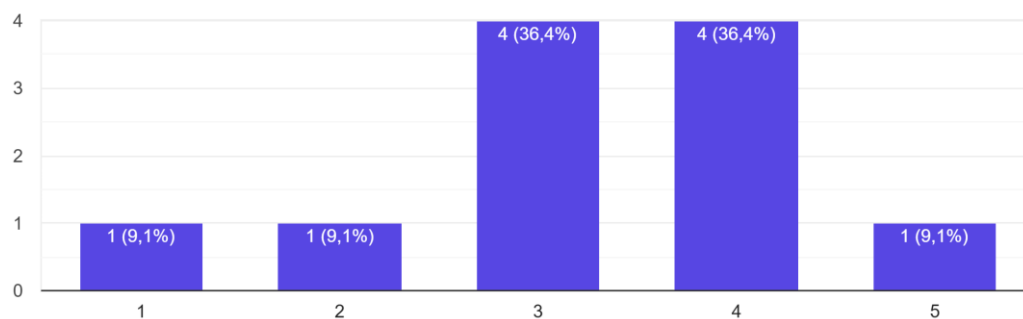
Fui capaz de respeitar o Tribunal Literário, pedindo, de forma ordeira, para intervir.

11 respostas



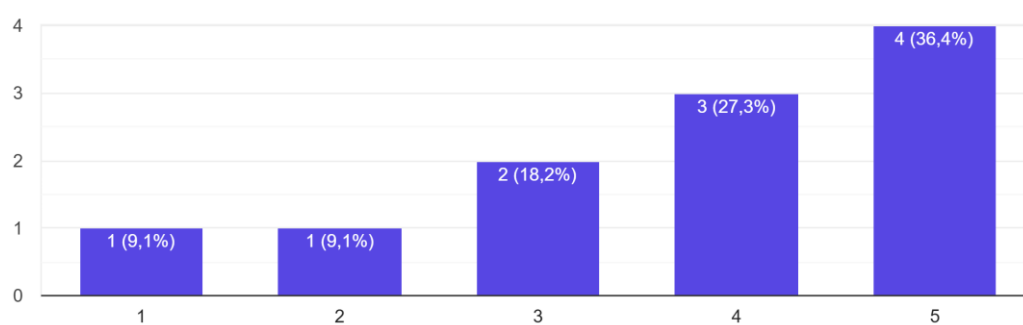
Consegui adotar um discurso formal e mais adequado à sala de aula, utilizando os devidos conectores e vocabulário.

11 respostas



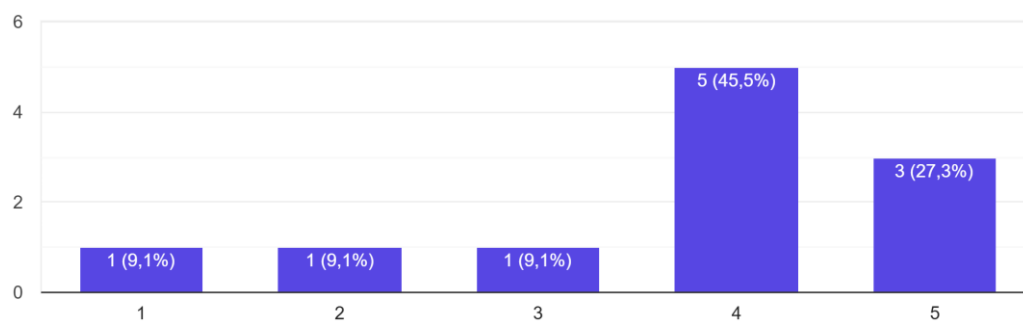
Melhorei a projeção da minha voz.

11 respostas



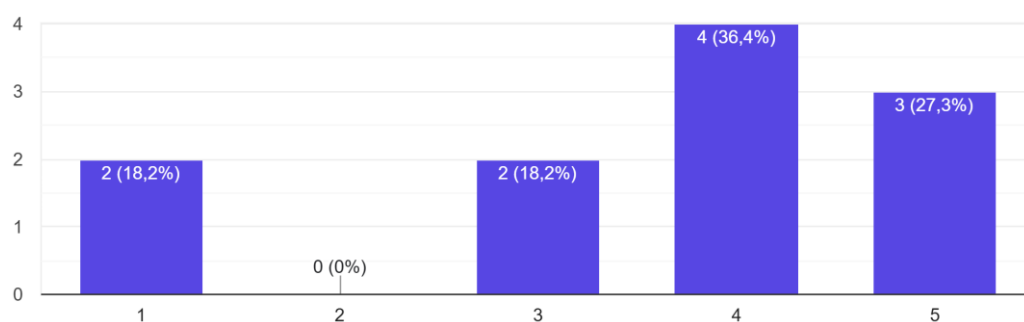
Demonstrei iniciativa e interesse em intervir, além de quando a professora pediu.

11 respostas



A realização dos Tribunais Literários contribuiu para a minha evolução individual.

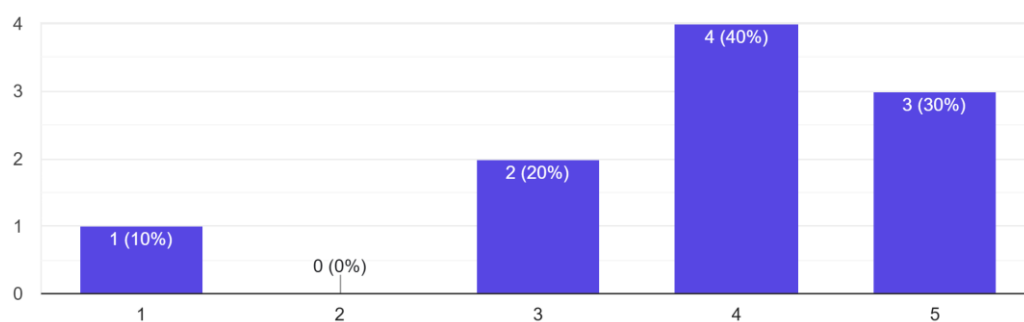
11 respostas



B) Reflexão sobre a turma.

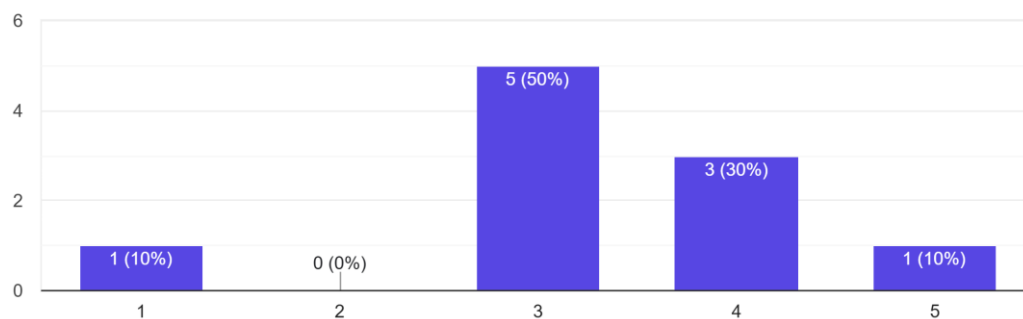
O Tribunal Literário tornou os meus colegas mais motivados e interessados nas aulas de Português.

10 respostas



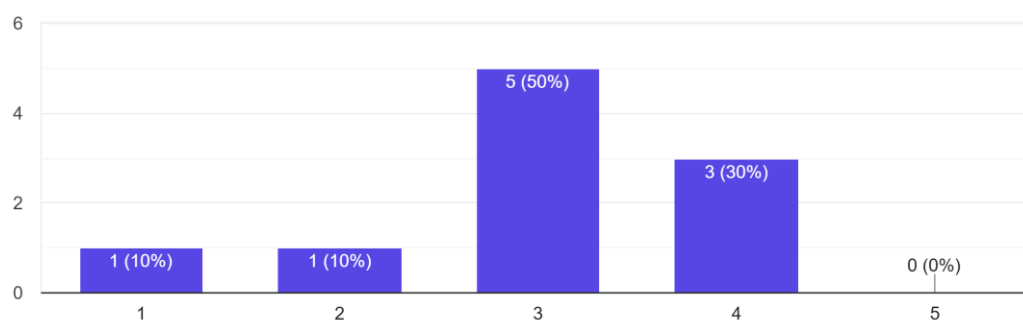
Desde que começámos a preparar e realizar o Tribunal Literário, os meus colegas são mais assíduos.

10 respostas



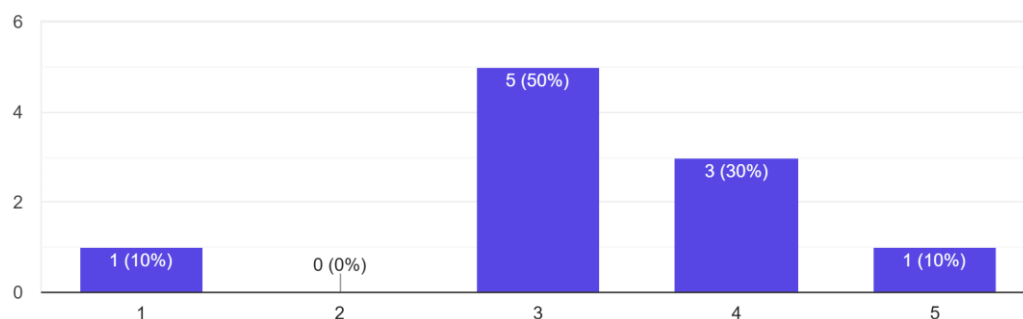
Desde que começámos a preparar e realizar o Tribunal Literário, os meus colegas são mais pontuais.

10 respostas



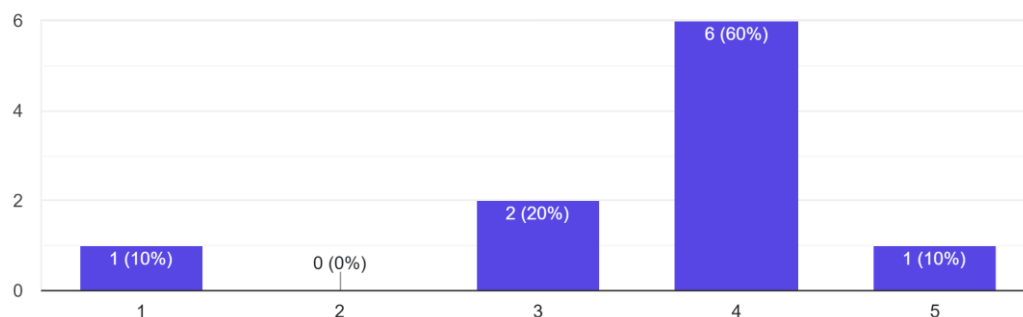
Os meus colegas respeitaram-se entre si, escutando com atenção as diversas intervenções.

10 respostas



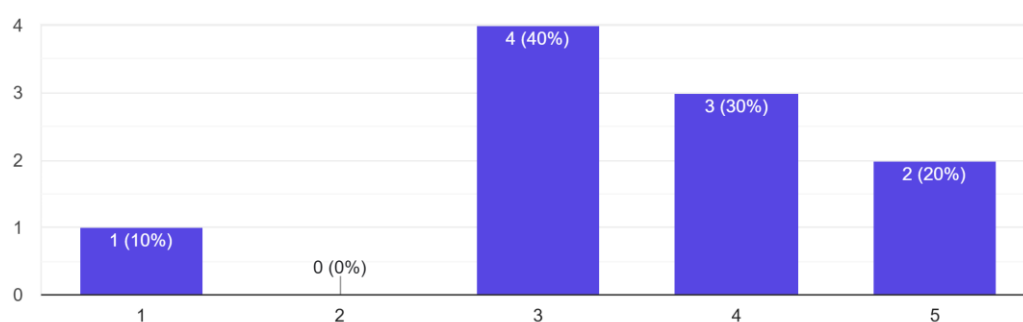
Os meus colegas foram capazes de respeitar o Tribunal Literário, pedindo, de forma ordeira, para intervir.

10 respostas



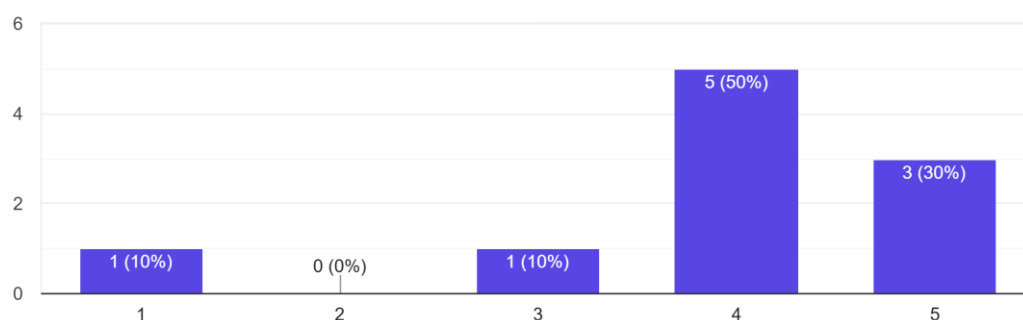
Os meus colegas foram capazes de adotar um discurso formal e mais adequado à sala de aula, utilizando os devidos conectores e vocabulário.

10 respostas



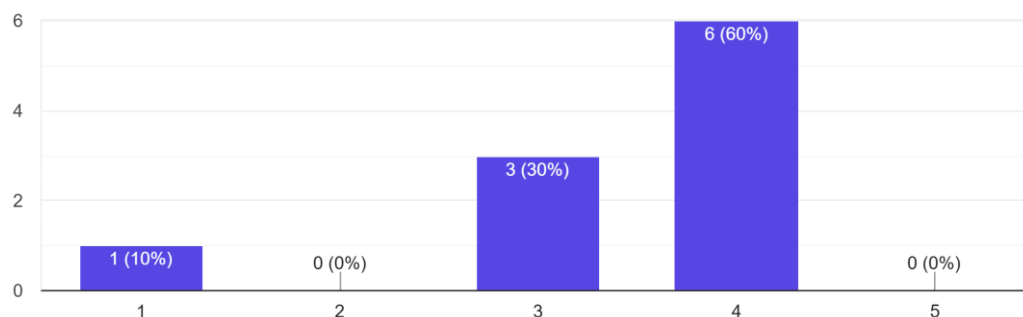
Comparando as aulas anteriores à realização dos Tribunais Literários com as aulas atuais, noto uma melhoria geral ao nível da organização da participação.

10 respostas



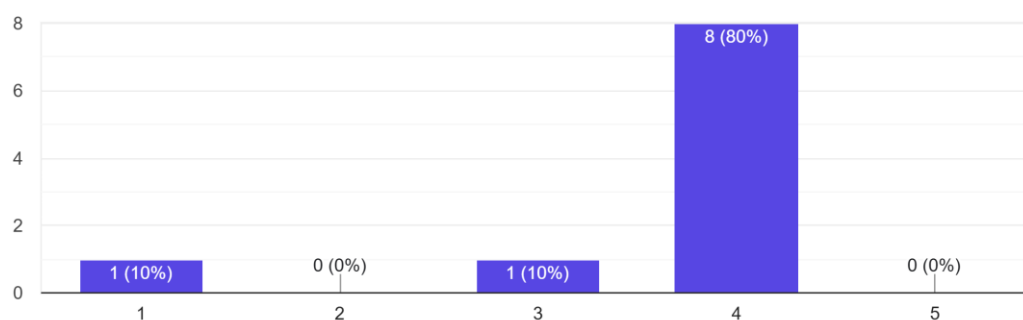
Comparando as aulas anteriores à realização dos Tribunais Literários com as aulas atuais, noto uma melhoria geral ao nível do respeito entre colegas.

10 respostas



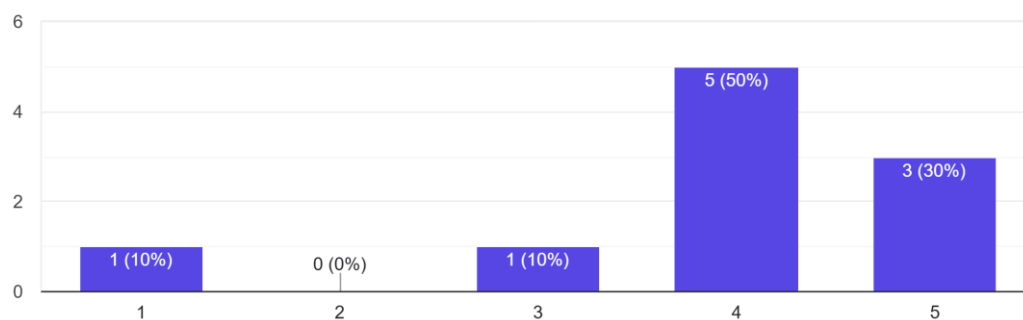
Comparando as aulas anteriores à realização dos Tribunais Literários com as aulas atuais, noto que a turma é capaz de adotar um discurso mais adequado à sala de aula.

10 respostas



A realização dos Tribunais Literários contribuiu para um melhor funcionamento das aulas de Português.

10 respostas



Anexo XXXVI - Teste aplicado ao domínio da Educação Literária após o segundo ciclo de intervenção⁹

Nome:	Classificação:	Professor:
Teste de Avaliação 8º Ano 29 de maio de 2026 Educação Literária – “Vanessa Vai à Luta” I. Seleciona a opção correta. 1.1. As personagens deste texto dramático são - Vanessa, Rodrigo, mãe, pai e fada Marina. - Vanessa e Rodrigo, apenas. - Vanessa e a mãe, apenas. - Vanessa, Rodrigo, mãe e Fada Marina. 1.2. Como presente de aniversário, Vanessa quer que a mãe lhe compre - um Action Man. - uma metralhadora. - uma Barbie. - um Dragonball. 1.3. A mãe de Vanessa considera que a filha a deve ajudar - nas tarefas domésticas mais do que o Rodrigo. - nas tarefas domésticas tanto como o Rodrigo. 1.4. A Fada Marina sente-se - Cansada e frustrada por Vanessa se recusar a ir ao baile. - Feliz e, profissionalmente, realizada por Vanessa aceitar ir ao baile. - Desanimada e triste por Vanessa não querer ir de carruagem ao baile. - Otimista e divertida por ir com Vanessa ao baile. 1.5. A presença da Fada Marina realça - O gosto de Vanessa pelos contos de fadas. - As ideias preconcebidas relativamente às meninas. 1.6. Depois de a irmã nascer, Vanessa sente-se (duas opções) - feliz. - triste. - responsável. - indiferente. 1.7. No dia do seu aniversário, Vanessa recebe uma metralhadora, com a qual - promete defender a irmã contra os estereótipos da sociedade. - promete defender o irmão Rodrigo de todos os que lhe quiserem fazer mal. - promete defender o pai e a mãe contra todos os preconceitos. - promete defender a irmã contra o Rodrigo e as suas brincadeiras assustadoras. 1.8. A mãe de Vanessa age de acordo com os estereótipos da sociedade quando, por exemplo, - pede ao Rodrigo para lavar a loiça. - indica ao marido que prepare o seu próprio pequeno-almoço. - diz à filha que os rapazes não irão gostar dela caso ela não se comporte como uma menina. - não obriga a filha a vestir aquilo de que ela não gosta. 1.9. Vanessa finge escrever uma primeira carta ao bebé, na qual - a aconselha a nascer rapaz. - a aconselha a nascer rapariga. - a informa acerca das maravilhosas responsabilidades da vida adulta. - refere a vida exigente dos homens. 1.10. Depois de questionada em relação ao sexo do bebé, a mãe tenta - Evitar que Rodrigo e Vanessa discutam por causa da metralhadora. - Convencer Vanessa a experimentar o vestido que comprou para o seu aniversário. - Impedir que Vanessa a critique por andar sempre atarefada e indisposta. - Convencer Vanessa a experimentar a fantasia de soldado que comprou para o seu aniversário.		

⁹Algumas das questões foram retiradas e/ou adaptadas do Teste Interativo da autoria da Aula Digital (Leya), bem como do Teste de verificação de leitura incluído no manual *Palavra-chave* (Porto Editora), os quais podem se encontrados nos apêndices VI e VII.

Anexo XXXVII - Proposta de Resolução



Nome:	Classificação:	Professor:
-------	----------------	------------

Teste de Avaliação 8º Ano

29 de maio de 2026

Educação Literária – “Vanessa Vai à Luta”

I. **Selecione a opção correta.**

- 1.1. As personagens deste texto dramático são
 - a) Vanessa, Rodrigo, mãe, pai e Fada Marina.
 - b) Vanessa e Rodrigo, apenas.
 - c) Vanessa e a mãe, apenas.
 - d) Vanessa, Rodrigo, mãe e Fada Marina.
- 1.2. Como presente de aniversário, Vanessa quer que a mãe lhe compre
 - a) um Action Man.
 - b) uma metralhadora.
 - c) uma Barbie.
 - d) um Dragonball.
- 1.3. A mãe de Vanessa considera que a filha a deve ajudar
 - a) nas tarefas domésticas mais do que o Rodrigo.
 - b) nas tarefas domésticas tanto como o Rodrigo.
- 1.4. A Fada Marina sente-se
 - a) cansada e frustrada por Vanessa se recusar a ir ao baile.
 - b) feliz e, profissionalmente, realizada por Vanessa aceitar ir ao baile.
 - c) desanimada e triste por Vanessa não querer ir de carruagem ao baile.
 - d) otimista e divertida por ir com Vanessa ao baile.
- 1.5. A presença da Fada Marina realça
 - a) O gosto de Vanessa pelos contos de fadas.
 - b) As ideias preconcebidas relativamente às meninas.
- 1.6. Depois de a irmã nascer, Vanessa sente-se (duas opções)
 - a) feliz.
 - b) triste.
 - c) responsável.
 - d) indiferente.



- 1.7. No dia do seu aniversário, Vanessa recebe uma metralhadora, com a qual
 - a) promete defender a irmã contra os estereótipos da sociedade.
 - b) promete defender o irmão Rodrigo de todos os que lhe quiserem fazer mal.
 - c) promete defender o pai e a mãe contra todos os preconceitos.
 - d) promete defender a irmã contra o Rodrigo e as suas brincadeiras assustadoras.
- 1.8. A mãe de Vanessa age de acordo com os estereótipos da sociedade quando, por exemplo,
 - a) pede ao Rodrigo para lavar a loiça.
 - b) indica ao marido que prepare o seu próprio pequeno-almoço.
 - c) diz à filha que os rapazes não irão gostar dela caso ela não se comporte como uma menina.
 - d) não obriga a filha a vestir aquilo de que ela não gosta.
- 1.9. Vanessa fingue escrever uma primeira carta ao bebé, na qual
 - a) o aconselha a nascer rapaz.
 - b) o aconselha a nascer rapariga.
 - c) o informa acerca das maravilhosas responsabilidades da vida adulta.
 - d) refere a vida exigente dos homens.
- 1.10. Depois de questionada em relação ao sexo do bebé, a mãe tenta
 - a) Evitar que Rodrigo e Vanessa discutam por causa da metralhadora.
 - b) Convencer Vanessa a experimentar o vestido que comprou para o seu aniversário.
 - c) Impedir que Vanessa a critique por andar sempre atarefada e indispota.
 - d) Convencer Vanessa a experimentar a fantasia de soldado que comprou para o seu aniversário.

Anexo XXXVIII - Classificações do Teste de Educação Literário aplicado a 29 de maio de 2026

[illegible]

Apêndices

Apêndice I – Alunos beneficiários do ASE

Apêndice F - Alunos beneficiários do ASE

	Educação Pré Escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Ensino Secundário		Total
					Cursos Científico Humanísticos	Cursos Profissionais	
Escalão A	36	32	32	21	15	18	28
Escalão B	20	23	20	13	10	12	18
Total	56	55	52	34	25	30	46

Legenda: Taxa, em percentagem, de alunos que beneficiam do apoio da ação social escolar (ASE), por escalões e ciclos de escolaridade, no AEPRLG.

Fonte: INOVAR Alunos

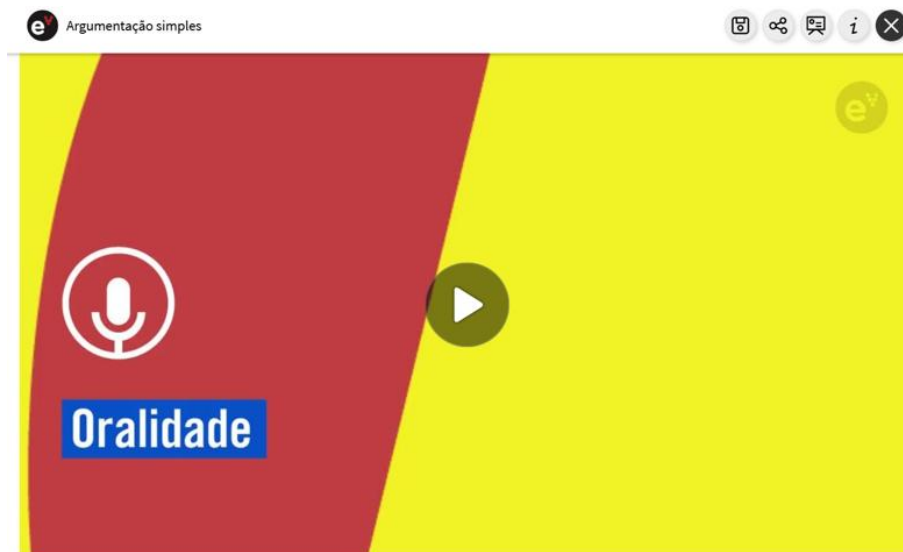
Fonte: Maurício, 2026, p.44.

Apêndice II- Vídeo “Apresentação de pontos de vista” (Escola Virtual)



(Ligação: <https://app.escolavirtual.pt/lms/subjectsteacher/subjectresources/6660?pattern=&subjectsDesc=%5B%22Portugu%C3%AAs%22%5D&schoolYearsDesc=%5B%228.%C2%BA+Ano%22%5D&label=%5B%22V%C3%ADdeos%22%5D&themesHierarchiesTeacher=%5B%223114x24319488x24320260%22%5D>)

Apêndice III- Vídeo “Argumentação Simples” (Escola Virtual).



(Ligação: <https://app.escolavirtual.pt/lms/subjectteacher/subjectresources/6660?pattern=&subjectsDesc=%5B%22Portugu%C3%AAs%22%5D&schoolYearsDesc=%5B%228.%C2%BA+Ano%22%5D&label=%5B%22V%C3%ADdeo%22%5D&themesHierarchiesTeacher=%5B%223114x24319488x24320260%22%5D>)

Apêndice IV - Exercícios propostos pelo manual adotado (Guião de Leitura) para síntese dos capítulos “A estação do verão”, “Parêntese das murmurações”, “A estação do outono” e “A estação do inverno.”

II – A estação do verão – Parêntese das murmurações

1. Completa o texto sobre o **tempo** com as palavras abaixo apresentadas.

prolongue depressa estrelas ardente passo felicidade

O verão passou muito a _____ com um sol b _____ e noites c _____ porque o tempo da d _____ é sempre escasso. O tempo é uma entidade complexa: quando queremos que se e _____, ele foge; quando desejamos que f _____, ele deixa-se estar caprichosamente.

2. Selecciona as duas opções que sintetizam «o namoro» do Gato Malhado e da Andorinha Sinhá, durante esta estação.

(A) ☐ O par passava ao acaso, conversava e, por vezes, tinha desentendimentos.
 (B) ☐ O par dava longos mergulhos no lago, assistia às atuações do Rouxinol e pouco falava.
 (C) ☐ O Gato Malhado tinha ciúmes de Sinhá, especialmente por causa do Rouxinol.
 (D) ☐ A Andorinha Sinhá era ciumenta da relação do Gato com a Golubeira.

3. Associa as afirmações às respetivas **personagens**.

a. «Andorinha não pode, não pode casar, com gato casar!» (página 72) • **1**

b. «Onde já se viu uma andorinha, linda andorinha, louca andorinha, às voltas com um gato?» (página 71) • **2**

c. «Avo Maria Cheia do Graça, andam dizendo, andam dizendo, eu não acredito, eu não acredito!» (página 71) • **3**

d. «Pata com pata, pomba com pomba, cadela com cão, galinha com galão, andorinha com avo, gato com gato.» (página 72) • **4**

e. «Uma andorinha, da raça volátil das andorinhas, namorando com um gato, da raça dos felinos?» (página 71) • **5**

31. Comenta a reação dos habitantes do parque à história de amor e a crítica que lhe está implícita.

4. Indica a resolução dos progenitores de Sinhá e como foi recebida pela comunidade.

GUIÃO DE LEITURA :
O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá
Uma história de amor

III – A estação do outono – A estação do inverno

1. Legendas as ilustrações relativas a estes momentos finais da obra.

a.

b.

c.

d.

e.

f.

g.

h.

II NA PONTA DA LÍNGUA

Articuladores e expressões úteis para...

estruturar o texto

Introduzir o tema ou o assunto que vou desenvolver

- Atualmente
- Hoje em dia
- Frequentemente, na comunicação social
- Nos meios
- Se estivermos atentos
- Hoje uma problemática que
- Nas redes sociais fala-se de
- Se reconstruirmos a história (p)
- Afirmar/afirmar-se pode ser verdadeira, no entanto
- Esta temática tem várias perspetivas
- Esta questão tem vantagens/prós e desvantagens/contras
- Este assunto apresenta aspetos negativos e positivos
- Os distintos personagens apresentam semelhanças e diferenças

Referenciar

- Por outras palavras
- Mais precisamente
- Quer dizer
- Melhor dizendo
- Noutros termos
- Numa palavra
- Ou antes
- Mais concretamente

Resumir as minhas ideias

- Em resumo
- Em suma
- Resumidamente
- Como síntese
- Resumindo
- Fazendo um balanço
- Em síntese
- Em poucas palavras

Ordenar as sequências do meu texto

- Em primeiro lugar
- Primeiramente
- Em segundo lugar
- Depois
- Seguidamente
- Em seguida
- Logo depois
- Acabamento a
- No que diz respeito a
- Por um lado... por outro
- Por último/para terminar
- Enfim
- Antes de mais
- Finalmente/por fim

Explicitar ou explicar

- Por exemplo
- Como se pode ver
- Isso é
- E é o que acontece com
- E o caso de
- Nomeadamente
- Ou seja
- A saber
- Mais concretamente
- Entre outros
- De outro modo
- Ilustrando

Concluir o meu texto

- Para concluir
- Em conclusão
- Concluindo
- Por todos estes motivos
- Finalmente
- Por fim
- Para finalizar
- Enfim
- Finalizando
- Para terminar
- Por último
- Terminando o meu raciocínio

Expressar o meu ponto de vista e a minha opinião

- A meu ver
- Parece-me que
- Não minha opinião
- Eu me entendo
- Não minha perspectiva
- Estou em crer que
- Do meu ponto de vista
- Penso/acho/julgo/considero/creio que

Fundamentar a minha perspetiva

- Porque
- Visto que
- Já que
- Como mostra
- Note-se o caso de
- Pois, como podemos ver
- Fundamentando
- Justificando

Referenciar

- Evidentemente
- Com efeito
- Como vimos
- De facto
- Atente-se em
- Realmente
- Veja-se que
- Sem dúvida
- Claramente
- Evidentemente
- Naturalmente
- Repare-se que

Articuladores e expressões úteis para...

SIGA

descobrir um objeto/uma personagem

Apresentar o objeto que vou descobrir

- No imagens/No retrato/qual podemos observar
- Esta personagem principal é bastante interessante porque
- Este é um objeto do quotidiano, mas

Caracterizar concretamente a meu objeto/

- Em grande plano/Num segundo plano/ Ao longo/ao perto
- Considerando as características físicas, trata-se de/ Realmente, as condições psicológicas, influem-se
- Tendo em conta o contraste entre a luz e a sombra, salienta-se
- Se tivermos em conta os pormenores, note-se

desenvolver ideias

Adicionar

- E
- Ainda
- Também
- Nem
- Item como
- Do mesmo modo
- Além disso
- Nem... nem
- Igualmente
- No entanto
- Mais ainda

Conceder

- Embora
- Apesar de
- Ainda que
- Mesmo que
- Se bem que
- Ainda assim

Explicar causas

- Porque
- Visto que
- Uma vez que
- Devido a
- Dado que
- Já que

Contrastar

- Mas
- Todavia
- Contudo
- Nem
- Pelo contrário
- Por oposição
- Por um lado/por outro
- De tal modo que
- No entanto

Explicar alternativas

- Ou...
- Ou... ou
- Fosse... fosse
- Quer... quer
- Ou... ou
- Segue... segue
- Em alternativa

Comparar

- Como
- Tal como
- Conforme
- Do mesmo modo que
- Assim como
- Pela mesma razão

Localizar no tempo

- Depois
- Quando
- Enquanto
- Ao mesmo tempo que
- Mal
- Antes de
- Assim que
- Depois que
- Logo que
- Depois

Explicar consequências

- Consequentemente
- Por tudo isto
- Por conseguinte
- Daí que
- Pelo que portanto que
- De tal modo que

Explicar condições

- Se
- Caso
- Salvo se
- A não ser que
- A menos que
- Exceto se

Localizar no espaço

- Dentro
- Naquele
- No interior
- Ali
- No meio de
- Em
- Alí
- Ao longo
- Debaixo
- Em grande plano
- Em cima

Explicar finalidade

- Para (que)
- Com o fim de
- Com o intuito de
- De forma a
- A fim de (que)
- Com o objetivo de

Concluir

- Portanto
- Em conclusão
- Assim
- Desto modo
- Logo
- Daí
- De tal forma
- Pois
- Então

SIGA

R. NA PONTA DA LINGUA

Falta lá o palavra?

SIGA

Falta lá o palavra?

Bem/bem

— Acreditável
— Acreditado
— Adequado
— Agradável
— Apropriado
— Certo
— Conveniente
— Certo
— Ideal
— Perfeito
— Positivo

Muito bom/muito bem

— Admirável
— Assombroso
— Espantoso
— Esplêndido
— Estupendo
— Excelente
— Extraordinário
— Fantástico
— Formidável

≠

Mau/mau

— Condensável
— Cruel
— Desagradável
— Imperfeito
— Malfeito
— Malvoso
— Malfeito
— Negativo

Muito mau/muito mal

— Catastrófico
— Cruel
— Desolador
— Excessivo
— Horível
— Miserável
— Pésimo
— Terrível

Bonito

— Agradável
— Agrusável
— Atroso
— Belo
— Bem-feito
— Bem-parecido
— Deslumbrante
— Elegante
— Estreito
— Formoso
— Gracioso
— Lindo
— Perfeito

≠

Feio

— Bruto
— Desagradável
— Desleigante
— Desengraçado
— Desinteressante
— Eslonome
— Escuro
— Espalido
— Fechoado
— Feio
— Malaparecido
— Repugnante
— Sombrio

Algo

— Animado
— Bem-disposto
— Bem-humorado
— Contento
— Entusiasmado
— Exultante
— Feliz
— Festivo
— Radiante
— Risinho
— Satisfeito

≠

Triste

— Abatido
— Abatido
— Abusivo
— Desprimido
— Desolado
— Desanimado
— Descontente
— Desgostoso
— Desolado
— Infeliz
— Pensoso

«Tipos»

— A título de exemplo
— Como
— Como é o caso de
— Como é o exemplo de

— Do género de
— Parecido com
— Por exemplo
— Semelhante a
— Similar a
— Tal como

Fazer

— Agir
— Alcançar
— Anunciar
— Atirar
— Atirar
— Cavar
— Compor
— Confeccionar
— Construir
— Criar
— Desempenhar
— Ebletar
— Elaborar
— Engendrar

— Executar
— Exercer
— Fabricar
— Formar
— Gerar
— Implementar
— Montar
— Organizar
— Praticar
— Preparar
— Produzir
— Realizar
— Representar
— Transformar

Coisa/«coisa»

— Acontecimento
— Ação
— Alto
— Assunto
— Caso
— Causa
— Circunstância
— Condição
— Conhecimento
— Conversa
— Dama
— Indisposição
— Episódio
— Espírito
— Estado
— Evento
— Facto
— Ideia

— Interesse
— Ligação
— Mal-estar
— Matéria
— Motivo
— Objeto
— Opção
— Peça
— Pensamento
— Questão
— Realidade
— Reação
— Semção
— Sentimento
— Situação
— Tema
— Trabalho
— Utilidade

Achar (que)

— Acreditar
— Calcular
— Considerar
— Creer
— Entender
— Julgar
— Notar
— Observar
— Pensar
— Pressupor
— Reconhecer
— Sentir
— Supor
— Suspeitar
— Verificar

Dar

— Atribuir
— Ceder
— Conceder
— Confiar
— Devolver
— Distribuir
— Doar
— Entregar
— Facultar
— Fornecer
— Oferecer
— Pagar
— Passar
— Presentear
— Proporcionar
— Transferir

O resto é lá de

— Refere-se a
— Trata a problemática
— Aborda a temática
— Apresenta a questão
— Introduz o problema
— Desenvolve o tema
— Elucida acerca de

Ver

— Achar
— Analisar
— Apreciar
— Alertar
— Atestar
— Compreender
— Conhecer
— Concluir
— Considerar
— Contemplar
— Decidir
— Distinguir
— Encontrar
— Examinar
— Energizar
— Fantasiar
— Imaginar
— Inferir
— Investigar
— Ler
— Notar
— Observar
— Olfatar
— Perceber
— Presenciar
— Reconhecer
— Registrar
— Topar

240

241

Apêndice VI - Teste Interativo da autoria da Aula Digital (Leya)

Nome: _____ Ano: <u>Tercia</u> <u>Novena</u> Data: ____/____/____ Professor: _____ Classificação: _____ 1. Seleciona os personagens da peça <i>Vanessa vai à luta</i>, de Luísa Costa Gomes. ☐ Vanessa ☐ Rodrigo ☐ Vendedor. ☐ Mãe. ☐ Pai ☐ Dois. ☐ Fada 2. Associa cada personagem à atividade que realiza, no início da Cena I de <i>Vanessa vai à luta</i>. <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 30%;">Vanessa</td> <td style="width: 10%;">•</td> <td style="width: 10%;">•</td> <td style="width: 50%;">Ritua no chão.</td> </tr> <tr> <td>Rodrigo</td> <td>•</td> <td>•</td> <td>Vá televisão.</td> </tr> <tr> <td>Mãe</td> <td>•</td> <td>•</td> <td>Lava a louça.</td> </tr> </table> 6. Associa cada informação à respetiva carta que Vanessa escreveu ao bebé que vai nascer. a. O bebé deverá ser uma menina. (☐ Segunda carta ☐ Primeira carta.) b. O bebé deve ser um menino. (☐ Segunda carta ☐ Primeira carta.) c. Se for menina, os pais vão deixar Vanessa em paz. (☐ Segunda carta ☐ Primeira carta.) d. Se for menina, terá de usar vestidos. (☐ Segunda carta ☐ Primeira carta.) e. Se for menino, pode jogar à bola e andar à pancada. (☐ Segunda carta ☐ Quarta carta.) 7. Classifica as afirmações como verdadeiras ou falsas. Verdadeira Falsa ☐ ☐ No final da obra, Vanessa diz à irmã que poderá ser quem ela quiser. ☐ ☐ Quando Vanessa pergunta à Mãe se prefere ter um menino ou uma menina, esta responde que é indiferente. ☐ ☐ O que determina o sexo do bebé é indiferente para os dois irmãos. ☐ ☐ No início da cena VI, Vanessa finge escrever uma carta ao bebé a aconselhá-lo a ser rapaz. ☐ ☐ A gravidez da mãe de Vanessa foi programada e muito desejada. 8. Completa o texto sobre a peça <i>Vanessa vai à luta</i>, selecionando as opções corretas. No seu aniversário, Vanessa recebe (☐ uma Barbie nova e uma fita de cabelo ☐ uma Barbie nova e um Action Man ☐ uma Barbie nova e um serviço de massa). Quem lhe ofereceu a boneca foi (☐ a tia Mariana ☐ o irmão Rodrigo ☐ a Fada Mariana). O momento mais feliz do seu aniversário aconteceu quando (☐ ficou a saber o sexo do bebé ☐ lhe cantaram os parabéns em família ☐ recebeu a metralhadora que pedira).	Vanessa	•	•	Ritua no chão.	Rodrigo	•	•	Vá televisão.	Mãe	•	•	Lava a louça.	3. Seleciona a opção correta. A mãe de Vanessa considera que a filha a deve ajudar ☐ nas tarefas domésticas mais do que o Rodrigo. ☐ nas tarefas domésticas tanto como o Rodrigo. 4. Seleciona a opção correta. Vanessa queria uma metralhadora como prendas de aniversário porque é um brinquedo ☐ barato e existente. ☐ caro e existente. ☐ barato e a pilhas. ☐ barato e sem pilhas. 5. Seleciona a opção correta. A presença da Fada Mariana realça ☐ o gosto de Vanessa pelos contos de fadas. ☐ as ideias preconcebidas relativamente às meninas. 9. Seleciona a opção correta. Vanessa acaba por receber no seu aniversário ☐ todos os presentes que desejava. ☐ presentes típicos de menina e um presente inesperado. ☐ apenas presentes típicos de menina. 10. Seleciona duas opções. Depois de a irmã nascer, Vanessa sente-se ☐ feliz. ☐ triste. ☐ responsável. ☐ indiferente.
Vanessa	•	•	Ritua no chão.										
Rodrigo	•	•	Vá televisão.										
Mãe	•	•	Lava a louça.										

Apêndice VII - Teste de verificação de leitura incluído no manual *Palavra-chave* (Porto Editora)

Teste de verificação de leitura

Palavra-chave, Português, 8.º ano



Educação literária



Vanessa Vai à Luta, **de Luísa Costa Gomes**

Selecione as opções corretas, de acordo com a obra.

1. As personagens deste texto dramático são
- (A) ☐ Vanessa, Rodrigo, mãe, pai e fada Marina. (C) ☐ Vanessa e fada Marina, apenas.
- (B) ☐ Vanessa e Rodrigo, apenas. (D) ☐ Vanessa, Rodrigo, mãe, tio e fada Marina.
2. Como presente de aniversário, Vanessa quer que a mãe lhe compre
- (A) ☐ um Action Man. (C) ☐ uma Barbie.
- (B) ☐ uma metralhadora. (D) ☐ um Dragonball.
3. Os pais de Vanessa conversam sobre a forma como os filhos
- (A) ☐ interagem com os brinquedos e como é semelhante ao seu tempo de infância.
- (B) ☐ interagem com os brinquedos e como é diferente do seu tempo de infância.
- (C) ☐ falam entre si e as preferências que evidenciam, semelhantes às da sua infância.
- (D) ☐ discutem as suas opiniões e fazem prevalecer os seus pontos de vista.
4. Vanessa pretende que o seu irmão Rodrigo lhe empreste a sua metralhadora e, para isso,
- (A) ☐ conta uma história sobre fadas. (C) ☐ assusta-o com brinquedos horrendos.
- (B) ☐ conta uma história assustadora. (D) ☐ pede ajuda à mãe para o tentar convencer.
5. Vanessa finge escrever uma carta ao bebé, na qual
- (A) ☐ o aconselha a nascer rapaz. (C) ☐ o informa acerca das maravilhosas
- (B) ☐ o aconselha a nascer responsabilidades da vida adulta.
- rapariga. (D) ☐ refere a vida exigente dos homens.
6. Depois de questionada em relação ao sexo do bebé, a mãe tenta
- (A) ☐ evitar que Rodrigo e Vanessa discutam por causa da metralhadora.
- (B) ☐ convencer Vanessa a experimentar o vestido que comprou para o seu aniversário.
- (C) ☐ impedir que Vanessa a critique por andar sempre atarefada e indisposta.
- (D) ☐ convencer Vanessa a experimentar a fantasia de soldado que comprou para o seu aniversário.
7. A Fada Marina sente-se
- (A) ☐ cansada e frustrada por Vanessa se recusar a ir ao baile.
- (B) ☐ feliz e, profissionalmente, realizada por Vanessa aceitar ir ao baile.
- (C) ☐ desanimada e triste por Vanessa não querer ir de caruagem ao baile.
- (D) ☐ otimista e divertida por ir com Vanessa ao baile.
8. No dia do seu aniversário, Vanessa recebe uma metralhadora, com a qual
- (A) ☐ promete defender a irmã contra os estereótipos da sociedade.
- (B) ☐ promete defender o irmão Rodrigo de todos os que lhe quiserem fazer mal.
- (C) ☐ promete defender o pai e a mãe contra todos os preconceitos.
- (D) ☐ promete defender a irmã contra o Rodrigo e as suas brincadeiras assustadoras.

1 | PCHB © Porto Editora