



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lia de Castro Lopo da Silva Loures

**O Desenvolvimento de Competências de Uso
da Língua Portuguesa:
trajetórias a partir de textos literários**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lia de Castro Lopo da Silva Loures

**O Desenvolvimento de Competências de Uso
da Língua Portuguesa:
trajetórias a partir de textos literários**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino
Básico e Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor José António Brandão Carvalho

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao Professor José António Brandão Carvalho, pela orientação deste relatório e pelo acompanhamento durante o ano de estágio.

À professora Isabel Marques, orientadora de estágio, pela partilha de conhecimentos, exigência e encorajamento, bem como à comunidade escolar e à direção da escola.

À colega de estágio, Sofia, e aos alunos pela colaboração durante este percurso.

Por fim, mas não menos importante, à minha família, em particular ao Pedro e à Matilde pela motivação e apoio.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

**Desenvolvimento de competências do uso da língua portuguesa:
trajetórias a partir de textos literários**

RESUMO

A leitura, segundo o que está preconizado nos documentos oficiais, é importante a vários níveis. Para além do grande contributo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, capacita o leitor para comunicar com mais correção tanto ao nível da escrita, como ao nível da oralidade. Saliento, ainda, a importância da leitura reflexiva enquanto facilitadora da compreensão da realidade circundante e como mecanismo propulsor de competências de vários níveis linguísticos e culturais.

O presente relatório consiste num documento realizado a partir do estudo desenvolvido durante o Estágio Pedagógico no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, em Vila Nova de Famalicão. A prática pedagógica supervisionada realizou-se no ano letivo de 2021/2022, nos meses de outubro de 2021 a junho de 2022, numa turma de décimo ano, do Curso de Ciências e Tecnologias.

Neste relatório pretendo mostrar a importância do ensino da literatura como promotora de competências da língua portuguesa. Apresento algumas metodologias e atividades desenvolvidas numa turma de décimo ano que me permitiram tirar algumas conclusões relativamente ao ensino não só do domínio da Educação Literária, mas de todos os domínios da língua portuguesa.

A intervenção pedagógica permitiu-me concluir que ao longo do ano letivo os alunos, face às dificuldades apresentadas, conseguiram aperfeiçoar algumas competências da língua a partir da leitura dos textos literários.

Palavras – chave: Competências da língua; Leitura; Leitura literária; Português.

Development of skills in the use of the Portuguese language: trajectories from literary texts

ABSTRACT

Reading, according to what is recommended in official documents, is important at various levels. In addition to contributing greatly to the development of cognitive skills, it enables the reader to communicate more accurately both in writing and orally. I would also highlight the importance of reflective reading as a facilitator of the understanding of the surrounding reality and as a mechanism to promote competences at various linguistic and cultural levels.

This report is a document based on the study developed during the Pedagogical Training Course within the Masters in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic and Secondary School, Vila Nova de Famalicão. The supervised pedagogical practice took place in the school year 2021/2022, from October 2021 to June 2022, in a tenth-grade class, from the Sciences and Technologies Course.

In this report I intend to show the importance of teaching literature as a promoter of Portuguese language skills. I present some methodologies and activities developed in a tenth-grade class that allowed me to draw some conclusions regarding the teaching not only of Literary Education, but of all the domains of the Portuguese language.

The pedagogical intervention allowed me to conclude that throughout the school year the students, in face of the difficulties presented, managed to improve some language skills from the reading of literary texts.

Key words: Literary reading; Language skills; Portuguese; Reading.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	4
1.1. Contexto escolar - O agrupamento e a escola	4
1.2. Caracterização da turma de intervenção	4
1.3. Síntese do Projeto de Intervenção Pedagógica	5
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO.....	7
2.1. A carreira de docente e o ensino do Português	7
2.2. Leitura: do conceito à dimensão cognitiva	8
2.3. O ensino da leitura literária: o lugar na aula de Português.....	11
2.4. Percursos possíveis da Educação Literária na aula de Português	13
2.4.1. Estratégias de ajuda à compreensão leitora	14
2.4.2. Questionários interpretativos.....	14
2.4.3. Leitura em voz alta	14
2.4.4. Dramatizações	14
2.4.5. Estratégias musicais.....	15
2.4.6. Ferramentas tecnológicas educativas	15
2.4.7. Estratégias lúdicas.....	16
2.5. Para além da leitura.....	17
2.5.1. A oralidade.....	18
2.5.2. A escrita.....	18
2.5.3. A gramática.....	20
2.6. A Educação Literária nas Aprendizagens Essenciais de Português do 10º ano.....	21
CAPÍTULO III – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	23

3.1. Objetivos do Projeto	23
3.2. Métodos de recolha de informação	23
3.2.1. Apresentação dos resultados do inquérito por questionário	23
CAPÍTULO IV – PRÁTICA LETIVA.....	30
4.1. Desenvolvimento da intervenção pedagógica	30
4.1.1. Quadro de distribuição das intervenções pedagógicas.....	30
4.1.2. Atividades letivas e extralectivas	31
4.2. Procedimentos Metodológicos e Estratégias de Intervenção	32
4.3. Sequências didáticas.....	33
4.3.1. Sequência didática nº1 – Poesia Trovadoresca	33
4.3.2. Sequência didática nº2 – Crónica de D. João I, Fernão Lopes.....	36
4.3.3. Sequência didática nº3 – Farsa de Inês Pereira	42
4.3.4. Sequência didática nº4 – Rimas.....	49
4.3.5. Sequência didática nº5 – Os Lusíadas.....	59
4.4. Impacto da intervenção: reflexão sobre a prática pedagógica	68
4.4.1. Análise dos resultados obtidos nas avaliações sumativas	72
CAPÍTULO V – CONCLUSÃO.....	76
5.1. Considerações finais	76
5.2. Recomendações didáticas futuras.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXOS.....	83
Anexo I – Inquérito por questionário.....	84
Anexo II – Transcrição do Podcast “Com o humor não se brinca”, Ricardo Araújo Pereira	85
Anexo III – Grelha de avaliação qualitativa Cantigas de Escárnio e Maldizer	86
Anexo IV – Transcrição do documentário Humano, Yann Arthus-Bertrand.....	88
Anexo V– Crónica de D. João I de Fernão Lopes	89
(1ª parte)	89
Anexo VI – Crónica de D. João I de Fernão Lopes	91
(3ª e 4ª partes)	91
Anexo VII – Crónica de D. João I de Fernão Lopes.....	93

(5ª parte)	93
Anexo VIII– Instrução de escrita da apreciação crítica nº1.	94
Anexo IX – Crónica “Entre marido e mulher, mete sempre a colher”	95
Anexo X – Ficha de gramática sobre as Orações Subordinadas Completivas.....	97
Anexo XI– Crónica Parabéns, feicebuque. E boa sorte, Ricardo Araújo Pereira	98
Anexo XII – Atividade Post Instagram (1ª entrada)	99
Anexo XIII – Crónica “O ambientalista simplório”	100
Anexo XIV– Atividade Post Instagram (2ª entrada) sobre a fragilidade humana.	102
Anexo XV– Atividade produção de um vídeo sobre Camões	103

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo contemporâneo da compreensão na leitura (Giasson, 1993, p.21)	9
Figura 2 - Processos de leitura e suas componentes (Giasson, 1993, p.32).....	10
Figura 3 – Cantiga “Ai dona fea, fostes-vos queixar” e questionário	35
Figura 4 - Exemplo de uma apreciação crítica realizada por um aluno	41
Figura 5 - Exemplo de uma apreciação crítica realizada por um aluno	44
Figura 6 - Materiais manipuláveis sobre os atos de fala	45
Figura 7 - Resultados da atividade Kahoot! sobre os atos de fala	46
Figura 8 - Exemplo de uma atividade realizada pelos alunos sobre os atos de fala	47
Figura 9 - Atividade de pré-leitura "O que é o Amor?"	50
Figura 10 - Resultados da atividade Kahoot! sobre a compreensão textual	54
Figura 11 - Mapa conceitual sobre a temática da mudança na poesia de Luís de Camões	55
Figura 12 - Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos no âmbito da atividade Post Instagram...	56
Figura 13 - Pintura de Sandro Boticelli, A Primavera, 1482	57
Figura 14 - Material manipulável para interpretação do poema "Verdes são os campos"	58
Figura 15 - Gods, ARM colletive, Lisboa.	60
Figura 16 - Os Lusíadas (I, 105-106)	61
Figura 17 - Os Lusíadas (V, 92-93)	62
Figura 18 - Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos no âmbito da atividade Post Instagram sobre a fragilidade humana	63
Figura 19 - Os Lusíadas (V, 94-96)	64
Figura 20 - Atividade de pré-leitura d'Os Lusíadas (X, 145-156)	66
Figura 21 - Exemplo de trabalhos realizados pelos alunos sobre os direitos humanos.....	68
Figura 22 - Atividade didática que despertou mais interesse nos alunos no 2º Período	71

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questão 1 do inquérito por questionário	24
Gráfico 2 - Questão 2 do inquérito por questionário	24
Gráfico 3 - Questão 3 do inquérito por questionário	25
Gráfico 4 - Questão 4 do inquérito por questionário	25
Gráfico 5 - Questão 5 do inquérito por questionário	25
Gráfico 6 - Questão 6 do inquérito por questionário	26
Gráfico 7 - Questão 7 do inquérito por questionário	26
Gráfico 8 - Questão 8 do inquérito por questionário	26
Gráfico 9 - Questão 9 do inquérito por questionário	27
Gráfico 10 - Questão 10 do inquérito por questionário	27
Gráfico 11 - Questão 11 do inquérito por questionário	27
Gráfico 12 - Questão 12 do inquérito por questionário	28
Gráfico 13 – Aproveitamento dos alunos no 1º Período	73
Gráfico 14 - Aproveitamento dos alunos no 2º Período	74
Gráfico 15 - Aproveitamento dos alunos no 3º Período	75
Gráfico 16 - Aproveitamento global dos alunos por períodos letivos	75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Propostas de jogos para implementar em sala de aula (Sigiliano et al., 2021, p.18)17	
Tabela 2 - Lista de obras e textos para a Educação Literária – 10º ano.....	21
Tabela 3 - Cronograma das intervenções letivas	31
Tabela 4 - Participações letivas e extraletivas	32
Tabela 5 - Domínios trabalhados por aula	69
Tabela 6 - Momentos de avaliação e ponderações.....	73

INTRODUÇÃO

O principal objetivo da aula de Português prende-se com a transmissão do conhecimento da língua. Partindo desse pressuposto, e considerando a complexidade da tarefa, a aula de Português deve ser pensada de forma a abranger todos os seus domínios. No entanto, quando se pensa na aula de Português, em particular no ensino secundário e ao analisar os documentos oficiais que regem o ensino dessa disciplina, conseguimos perceber que a Educação Literária assume um lugar de destaque. Assim, partindo da conjectura apresentada, consideramos pertinente utilizar essa condicionante a nosso favor e desenvolver um projeto que partisse do texto literário para aprimorar os conhecimentos e o uso da língua materna.

Tendo em conta as transformações sociais vividas em Portugal nos últimos anos, que nos transportam para uma realidade multicultural e plurilingue, o texto literário constitui um repositório cultural e linguístico que deve ser preservado e, por isso, estudado. Destarte, é fácil cogitar que o texto literário deve ser perspectivado como “lugar da plenitude funcional da língua” (Fonseca, 2000, p. 37). Partindo desse pressuposto, o Relatório de Estágio agora apresentado mostra as opções metodológicas implementadas durante a ação pedagógica supervisionada, reunindo informações relativas à investigação desenvolvida. Nesse sentido, todo o processo de ensino foi pensado para ampliar as competências linguísticas partindo do estudo das obras literárias apresentadas nas *Aprendizagens Essenciais*. Porém, não esqueçamos que:

(...)para além de ler (e será que compreendem?...) passagens inteiras de obras-primas da literatura portuguesa (...) importa que os sujeitos – aprendentes de LP saibam também comunicar e agir, com sucesso, em diferentes situações, orais ou escritas, interagindo com diferentes sujeitos, de forma adequada às finalidades da interação, ao contexto em que decorre, etc.

(Teixeira & Santos, 2011, p.12)

Para tal, atendendo às características da turma de intervenção, a implementação do Projeto apresentou-se como um desafio por necessitar de estratégias que suplantassem as tradicionais formas de ensinar. Apesar de os alunos se encontrarem numa faixa etária enquadrada no período da adolescência, desde cedo foi perceptível a necessidade de utilizar novas formas de ensinar que os motivasse e envolvesse no estudo da disciplina. Independentemente da estratégia implementada, o mais importante sempre foi integrar os alunos no processo de aprendizagem. Dessa forma, as metodologias ativas surgiram como uma das possibilidades de potenciar uma aprendizagem significativa para os estudantes e um crescimento conjunto.

Logo, o recurso ao lúdico surgiu em alguns momentos como potenciador de um comportamento mais interessado e dinâmico. Seguindo a linha de pensamento de Kishimoto (1998, p.19), o jogo pode assumir duas funções: a função lúdica que “propicia a diversão, o prazer” e a função educativa que “ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo”. Assim, o jogo educativo emerge como um meio equilibrado para atingir esse fim. Contudo, o facto de o jogo possibilitar ao aluno uma postura mais à vontade, não significa que a informação veiculada pelo mesmo não seja encarada como algo sério. O jogo implica o conhecimento e o respeito pelas regras de funcionamento e esforço pelo objetivo a atingir.

Da mesma forma, a seleção dos materiais utilizados nas aulas assumiu grande preocupação pois, assim como Moreira (2000, p.53), acreditamos que:

A utilização de materiais diversificados, e cuidadosamente selecionados, ao invés da “centralização” em livros de texto é também um princípio facilitador da aprendizagem significativa crítica. (...) Não se trata, propriamente, de banir da escola o livro didático, mas de considera-lo apenas um dentre vários materiais educativos.

Com efeito, a utilização de materiais distintos predispõe o aluno para a aprendizagem, potenciando um conhecimento mais vasto não só da sua língua, como fortalece a imaginação.

Convém frisar que o que se pretende em relação à aprendizagem linguística não é uma mera aquisição de conhecimentos, mas o “desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes que contribuam para a formação global” do aluno onde, como sabemos, “a leitura e a literatura ocupam (...) um lugar especial” pelo seu valor e pela sua transversalidade (Silva, 2016, p.88).

No que diz respeito à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em cinco capítulos. Após a introdução, no primeiro capítulo, temos o Contexto de Intervenção Pedagógica onde é feita uma contextualização da escola e do agrupamento escolar, da turma de intervenção e é apresentada relevância do Projeto de Intervenção.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação científico - pedagógica do Projeto que nos levou, em primeira instância, a fazer a uma reflexão sobre a carreira de docente e do ensino da disciplina de Português. Tendo em conta o teor do trabalho realizado, consideramos relevante ponderar sobre a importância da leitura e da sua dimensão cognitiva, sobre o ensino da Educação Literária, apresentando, de seguida, algumas propostas direcionadas à lecionação deste domínio. Apresentamos, ainda, a importância da relação da Leitura com os restantes domínios. O último aspeto que consta deste capítulo é presença da Educação Literária nas *Aprendizagens Essenciais*.

O terceiro capítulo versa sobre os objetivos do Projeto, os métodos de recolha da informação resultante da investigação e respetiva apresentação dos dados recolhidos.

No quarto capítulo encontramos o desenvolvimento da intervenção pedagógica, os procedimentos metodológicos e estratégias de intervenção, a apresentação das sequências didáticas representativas da nossa investigação e a análise da informação recolhida.

No final, no quinto e último capítulo, a título de conclusão são feitas as considerações finais e apresentadas recomendações didáticas futuras.

CAPÍTULO I - CONTEXTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1.1. Contexto escolar - O agrupamento e a escola

A iniciação à Prática Profissional, realizada durante o ano letivo 2021/2022, teve lugar numa Escola Secundária, sede do agrupamento de escolas homónimo, situada na cidade de Vila Nova de Famalicão. O Agrupamento de Escolas foi formado no ano letivo de 2012/2013 e dele fazem parte uma escola do 3º ciclo e Secundário, uma escola básica do 1º e 2º ciclos, cinco escolas básicas do 1º ciclo e quatro jardins de infância, totalizando um número superior a 2700 alunos, provenientes de diversas freguesias do concelho.

No que diz respeito ao meio, o Agrupamento insere-se numa localidade com forte presença industrial dos setores têxtil, vestuário, agroalimentar, metalomecânica, pneus e borrachas e obras públicas. A população deste meio apresentava, até há umas décadas atrás, poucas qualificações académicas, o que tem vindo a ser colmatado pelo aumento do nível de escolaridade da população portuguesa.

A população escolar do Agrupamento caracteriza-se pela heterogeneidade, uma vez que abrange alunos provenientes de diversos países, culturalmente distintos e com diferenças socio económicas.

O Agrupamento apresenta um Projeto Educativo, aprovado a 16 de julho de 2018, que assenta nos modelos de formação integral e formação científica e humanista do indivíduo. O Agrupamento preza-se por fomentar a aceitação da diferença promovendo uma escola inclusiva que tem como alicerces valores morais e éticos assentes na promoção da equidade social, do sucesso escolar, da cidadania, na inovação pedagógica e tecnológica. No sentido de melhorar e otimizar o serviço prestado pelo Agrupamento, este integra o projeto “Aproximar Educação” que consiste na promoção de um trabalho colaborativo entre o Agrupamento e o Município de Vila Nova de Famalicão, no sentido de delegar competências na área da educação e da formação.

A Escola apresenta infraestruturas atuais e encontra-se equipada com todos os materiais necessários à aprendizagem e bem-estar dos alunos, fruto da requalificação efetuada no ano letivo de 2010/2011, ao abrigo do projeto Parque Escolar. Apresenta uma oferta formativa diversificada pensada para servir as necessidades de alunos de diversas faixas etárias. Assim, as opções variam entre o ensino diurno e noturno, no ensino regular ou profissional. A Escola participa, ainda, em diversos projetos de enriquecimento curricular em áreas distintas, de âmbito nacional e internacional.

1.2. Caracterização da turma de intervenção

A intervenção pedagógica teve como alvo os alunos de uma turma do décimo ano, do Curso de Ciências e Tecnologias, constituída, inicialmente, por vinte e quatro alunos. No final do primeiro período, três alunos pediram transferência de turma, passando a turma a contar com vinte e um discentes, sendo dez alunos do sexo masculino e onze do sexo feminino.

A turma apresentava alguns alunos que mereciam particular atenção do ponto de vista clínico: três alunos com diagnóstico de asma; um aluno com diagnóstico de perturbações de défice de atenção e hiperatividade associada a sintomatologia de ansiedade generalizada e social; dois alunos com diagnóstico de epilepsia; um aluno com histórico de enxaquecas fortes. Destes alunos salienta-se ainda o facto de dois alunos serem provenientes da Suíça, uma aluna ter RTP¹ e quatro destes alunos beneficiarem de medidas universais e/ou seletivas.

Durante o ano letivo, foi implementado o sistema de trabalho por mentorias. O trabalho em mentorias, a pares, prevê que um aluno com mais experiência oriente um aluno que apresenta mais dificuldades. As mentorias foram uma decisão da diretora de turma e funcionavam, quando solicitado o trabalho nesses moldes, em todas as disciplinas.

No final do terceiro período um aluno decidiu que no ano letivo seguinte iria mudar de curso e, por isso, repetir o décimo ano. Na sequência dessa decisão, o aluno optou por não realizar os últimos momentos de avaliação sumativa.

Ao nível do aproveitamento, a turma foi considerada uma turma média/alta. Contudo, no que diz respeito à disciplina de Português, no decorrer das aulas ficaram claras muitas lacunas, possivelmente fruto ainda do ensino à distância no período da pandemia, que se refletiram na dificuldade de resolução de algumas atividades e nas avaliações sumativas. A turma revelou pouco interesse pelas aulas de Português, o que obrigou à implementação de estratégias mais lúdicas e aliciantes. No que diz respeito ao comportamento, a turma sempre se pautou pelo bom comportamento e educação.

1.3. Síntese do Projeto de Intervenção Pedagógica

Num primeiro momento, para a elaboração do Projeto foi feita uma observação da turma que permitiu que fossem identificadas as suas características. A partir da recolha dessa informação foi desenhado o Projeto que consistiu num planeamento dos aspetos que seriam trabalhados, estratégias de ação e respetiva organização sequencial.

¹ RTP – Relatório Técnico – Pedagógico. Decreto – Lei n.º 54/2018 – Artigo 21º.

Concretamente, no que diz respeito ao trabalho que foi desenvolvido com estes alunos, a decisão fundamentou-se na importância que a aprendizagem da leitura assume enquanto possibilitadora de mobilizar e estruturar os conhecimentos, como referem Figueiredo e Bizarro (1999).

Sabendo que nem sempre na escola há possibilidade de realizar a leitura por prazer, uma vez que os textos de referência no Programa de Português raramente vão ao encontro das preferências dos alunos, sobrando para a escola quase exclusivamente o papel da leitura obrigatória, projetamos estratégias que motivassem os alunos para a leitura prazerosa, dentro e fora da sala de aula. Tendo consciência de que a aula de Português, pela sua especificidade, se desenvolve, maioritariamente, em torno da leitura de textos, é possível executar estratégias diversas que não só permitem trabalhar o domínio da leitura, como também associá-lo aos restantes quatro domínios contemplados na *Aprendizagens Essenciais* para a disciplina de Português.

De acordo com Giasson (1993), a compreensão de um texto está diretamente relacionada com a intenção da leitura, com a motivação com que se lê e com a forma como o leitor aborda o texto. Neste sentido, compete-nos a nós enquanto futuros professores de Português educar para a leitura com a intenção de promover momentos que agreguem conhecimentos e proporcionem prazer. Estabelecendo estes propósitos na sala de aula, desenvolvemos o nosso projeto partindo do estudo, numa perspetiva diacrónica, dos autores Fernão Lopes, Gil Vicente e Luís de Camões procurando incrementar pontos de contacto com a realidade e quebrar o estigma, alimentado pelos alunos, de que as obras literárias estudadas na disciplina de Português são improficuas.

Seguindo esta linha orientadora, salientamos as dimensões da leitura que Amor (1995) considera que a escola deve promover: a leitura funcional, numa perspetiva pragmática, que prepara os alunos para a recolha de informações; a leitura crítica, de cariz mais subjetivo, que prepara os alunos para a compreensão do texto e a leitura recreativa que permite ao leitor a fruição do texto. Associada a estas modalidades de leitura está a possibilidade/ necessidade de o aluno mobilizar conhecimentos/saberes oriundos dos domínios da gramática, oralidade e escrita sem os quais a leitura não será eficaz.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO

Neste capítulo constará uma breve fundamentação teórica do Projeto apoiada nos pressupostos preconizados na literatura. O Projeto foi criteriosamente estruturado tendo em conta o fim da investigação e o fim pedagógico-didático.

2.1. A carreira de docente e o ensino do Português

(...) uma educação e uma instrução, mantidas na sua perfeição, formam boas naturezas e, por outro lado, boas naturezas que tenham recebido uma educação assim, tornam-se ainda melhores que os seus predecessores, sob todos os aspectos (...)

(Platão, 2010, p.147)

Tendo em conta a vertente deste trabalho impõe-se começar por refletir sobre o que é ser professor e o que é ensinar. Não é preciso ter muita experiência na docência para perceber que nos últimos anos a profissão de docente tem sofrido algumas alterações. Alterações essas que nem sempre têm sido do agrado destes profissionais, uma vez que o ensino compreende agora uma série de responsabilidades administrativas e burocráticas que deixam os professores pouco motivados para o exercício da sua atividade. Contudo, não será esta a questão que nos prende neste momento. A iniciar o percurso profissional, a preocupação primeira passa necessariamente por entender qual o papel do professor na sala de aula.

De acordo com a revisão da literatura apresentada neste ponto, ser professor não é ser apenas um detentor de conhecimento científico, ser professor vai mais além, é uma “experiência de identidade, que o professor adquire e desenvolve” (Teixeira, 2004, p.17) ao estar inserido no seu meio profissional. O professor projeta muito daquilo que é enquanto ser humano, os seus valores, as suas motivações, na sua vida profissional. Ou seja, “O professor é a pessoa.” da mesma forma que “uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991 citado em Nóvoa, 1992).

Enquanto profissional, sem dúvida que o professor deve estar munido de conhecimentos académicos, contudo, não se deve limitar apenas a esse conhecimento. Segundo Schön, referido por Teixeira (2004), é à experiência, ou seja, às competências práticas, que o professor vai buscar a capacidade de dar resposta em situações inesperadas. No fundo, a ideia que se pretende veicular é a que mesmo que o professor beneficie dos conhecimentos académicos, “requer claramente outros recursos” (Teixeira, 2004, p.20) que permitam responder assertiva e rapidamente.

Um dos aspetos que importa referir neste ponto, quando se fala da docência, tem a ver com a necessidade de o professor refletir sobre a sua prática profissional, no sentido de perfectibilizar o seu

trabalho. A propósito dessa mesma ideia Schön, mencionado por Neto e Fortunato (2017, p.7), apresentou o conceito de “profissional reflexivo” que consiste precisamente na noção de um profissional que “observa, analisa e reflete sobre a sua prática pedagógica” tendo em vista “uma prática mais consciente”. Acreditamos que a reflexão traduz uma postura de responsabilidade e de honestidade, fundamental em qualquer profissão, mas mais ainda quando se trata de uma profissão que influencia a formação, académica e individual, de seres em desenvolvimento. É evidente que o trabalho de professor é uma construção constante, como defende Ana Tomás (1987, p.265):

Será ainda uma opinião largamente aceite que ser professor não é certamente um produto acabado, um estado final, mas será um permanente tornar-se professor, processo evolutivo, ao longo do qual as experiências de formação vão ganhando mais significado, o que geralmente se faz acompanhar de um maior envolvimento pessoal por parte do professor.

Além disso, como defendem Amado e Sardinha (2013, p.54):

O professor atual necessita, claramente, de ser um espectador atento do mundo, um ser humano desejoso de crescer contínua e ininterruptamente, um crítico da sociedade em que vive e dos problemas que a rodeiam e a afligem, um organizador de informações, um orientador de aprendizagem, um criador de materiais pedagógicos, ... Sem necessitar de ser um super-homem, necessita, seguramente, de se superar a si mesmo em cada uma das suas aulas, de se mostrar tão interessado em aprender como os seus alunos, de se revelar sistematicamente nos conteúdos que ensina...

Aliada ao desafio da docência está a evolução tecnológica que obriga a que o professor esteja munido de conhecimentos que vão além dos conhecimentos científicos da sua área. Sem dúvida que a tecnologia trouxe inúmeras valias ao ensino, modificando o processo de ensino-aprendizagem o que, de alguma forma, se assume como mais uma responsabilidade para o professor que se vê obrigado a “repensar sobre as suas propostas metodológicas” (Silva & Carneiro, 2017, p.278).

2.2. Leitura: do conceito à dimensão cognitiva

A leitura, hoje em dia, assume um papel cada vez mais importante na vida do ser humano. Atualmente, ao contrário do que acontecia há umas décadas, é indispensável saber ler. No entanto, não confundamos os conceitos alfabetização e literacia. Enquanto que o primeiro diz respeito à “condição de ser (ou não) iniciado na língua escrita”, o segundo prende-se com as “capacidades da utilização da língua escrita” (Delgado-Martins, Costa & Ramalho, 2000, p.13). Ainda assim, ambos são indispensáveis para que nos sintamos integrados numa sociedade que se apresenta cada vez instruída.

Contudo, interessa-nos incidir o nosso foco no segundo conceito. Embora o conceito de literacia, referido anteriormente, envolva a capacidade de ler e escrever, e no que respeita ao contexto

escolar a leitura e a escrita apresentam uma transversalidade a quase todas as disciplinas curriculares, é à leitura que vamos dedicar este ponto.

A leitura é um “processo interativo” (Pagé, 1985, Mosenthal, 1989 citados em Giasson, 1993) que implica necessariamente um leitor e um texto. À partida, o ato de ler diz respeito ao procedimento de identificação e correspondência de símbolos gráficos e dos seus sons (Viana & Teixeira, 2002 citado em Mendes, 2011). No entanto, investigações realizadas nas últimas décadas permitiram que as conceções de leitura sofressem uma evolução, deixando a descodificação de ser a principal preocupação passando o ato da compreensão leitora a ser valorizado, uma vez que o “leitor deve conseguir compreender aquilo que o autor quis transmitir” (Mendes, 2011, p. 12).

A propósito da compreensão na leitura, concebeu-se um modelo que incorpora o texto, o leitor e o contexto como componentes necessárias.



Figura 1 - Modelo contemporâneo da compreensão na leitura (Giasson, 1993, p.21)

Do modelo acima representado, percebemos que o processo de compreensão na leitura passa pela interligação das três variáveis, sendo que das variáveis apresentadas a que assume maior relevância é a do leitor “com as suas estruturas ou conhecimentos e os processos ou competências” (Silva, 2016, p. 88). Quanto maior for o envolvimento entre estas variáveis, melhor sucedida será a compreensão do texto.

Sendo o leitor a variável mais importante do processo de compreensão, como já foi mencionado, existem duas estruturas que o influenciam: as estruturas afetivas e as cognitivas. As primeiras dizem respeito ao que o “leitor quer fazer”, estão intimamente ligadas às “atitudes e aos seus interesses” (Giasson, 1993, p.31). As segundas, estão relacionadas com os conhecimentos que o leitor possui, quer da língua, que lhe possibilitará “levantar hipóteses” relacionadas com o sentido do texto, quer do mundo, conhecimentos fundamentais para a compreensão do texto (Giasson, 1993, p.27).

Neste momento já percebemos que a leitura é um processo mais complicado do que pode parecer à primeira vista, ela não implica apenas o reconhecimento de palavras, mas antes processos cognitivos distintos e progressivos.

O ato de ler pode ser entendido como um processo no qual a interpretação do texto vai além do que está impresso, relacionando-se com as hipóteses formuladas pelo leitor com base no seu conhecimento prévio, que o direciona para o entendimento singular do texto.

(Boso et al, 2010, p.29)

A figura abaixo ilustra, uma proposta de Irwin (1986), apresentada por Giasson (1993, p.32), da organização dos processos cognitivos implicados na leitura.

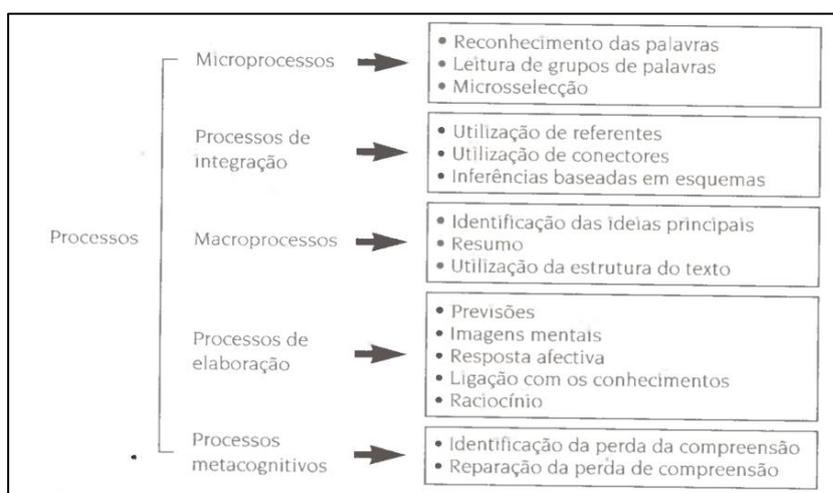


Figura 2 - Processos de leitura e suas componentes (Giasson, 1993, p.32)

Da leitura do esquema percebemos que os processos cognitivos se encontram divididos em cinco categorias. Numa leitura mais atenta, no sentido de cima para baixo, é perceptível uma evolução gradativa dos referidos processos, que vão desde o simples reconhecimento das palavras até à gestão da compreensão. Cada um deles oferece um contributo distinto ao processo de leitura.

A leitura, entre outras vantagens, é uma fonte de aquisição de novos vocábulos pois uma vez confrontados com léxico desconhecido o aluno vê-se na necessidade de averiguar o seu significado, o que leva a ampliação de estruturas lexicais. No entanto, em contexto sala de aula, conseguimos perceber que uma das barreiras à compreensão leitora se prende precisamente com a dificuldade de compreender o significado de algumas palavras o que, conseqüentemente, compromete a descodificação da mensagem veiculada pelo texto. Daí a emergência de envolver a família na resolução deste problema que não pode contar exclusivamente com a escola e com os professores. Mesmo antes de aprender a ler a criança deve ser posta em contacto com a leitura “nomeadamente através da

leitura de contos” realizada em voz alta o que muito contribui para o “desenvolvimento cognitivo, linguístico e afectivo das crianças” (Machado, 2002, p.119).

De facto, “quem mais lê, melhor desenvolve outros aspectos cognitivos como o tratamento de informação” (Machado, 2002, p.119), um leitor competente tem mais facilidade em conduzir os seus recursos mentais para a descodificação da mensagem, o que acontece de forma quase automática. Em contrapartida, o leitor menos competente necessita “de mais tempo e mais atenção só para a etapa inicial do reconhecimento” (Castro, 2000, p. 146).

2.3. O ensino da leitura literária: o lugar na aula de Português

“Língua “e “literatura” são termos que se associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso. Nomeadamente quando se fala de ensino.
(Fonseca, 2000)

Partindo da frase em epígrafe, de Fernanda Irene Fonseca, iniciamos este ponto por fundamentar a importância da relação entre língua e literatura. Em primeira análise, relembramos que a Língua Portuguesa é transversal a quase todas as disciplinas escolares e veículo de comunicação em meio extraescolar, por isso, o desenvolvimento de competências linguísticas é uma necessidade perentória. Em segunda análise, e neste caso referimo-nos à importância da literatura, o texto literário é materialização da língua na sua forma mais elaborada. Logo, torna-se fundamental articular o estudo da língua com a literatura.

Contudo, o ensino da leitura literária constitui, atualmente, mais um dos desafios que o professor tem de superar no exercício da sua profissão. Sabendo que existe alguma resistência por parte dos alunos à leitura do *corpus* literário selecionado para o estudo em sala de aula, não cabe só ao professor a responsabilidade de fazer com que o aluno se abra à leitura literária. De acordo com o que foi divulgado num estudo sobre a Educação Literária, efetuado pelo IAVE (s. d., p. 1):

A Educação Literária em vigor necessita, deste modo, de se abrir a outras obras de educação leitora, clássica e atuais, que não se esgotem num cânone tradicional, rígido e restrito, e se aproximem do aluno real e das práticas e usos sociais e culturais de leitura com que este hoje convive, cultivando o prazer de ler e a fruição de obras literárias variadas, indispensáveis a uma formação plena, para a qual são necessários professores mediadores de leitura empenhados e eficazes.

É precisamente a ideia de professor mediador de leitura que motiva os alunos criando um ambiente propício ao seu envolvimento com o texto (Guthrie & Humenick, 2004 citado em Araújo et al. 2016) que deve permanecer. Assim, cabe então ao professor pensar na melhor forma de introduzir o

texto literário na sala de aula, uma vez que, de acordo com Sardinha e Machado (2013, p.21) ao referirem Azevedo:

(...) a literatura e o seu estudo devam ser considerados como atos intelectualmente provocativos e, ao mesmo tempo, humanizantes, ao possibilitarem uma visão crítica da identidade dos sujeitos e mesmo das alteridades, pois, graças à sua dimensão ética, estética, axiológica e renovadora, o ser humano pode (re)construir visões do mundo, e, em simultâneo, crescer como pessoa e como verdadeiro cidadão.

Embora a leitura ocupe uma grande parte do tempo da aula de Português, a tarefa de tornar os alunos leitores proficientes tem-se assumido árdua. Sabendo que a leitura depende de alguns fatores tais como o “material a ser lido”, o “leitor”, a “situação concreta da leitura” (Amor, 1995, p.83) que implicarão leituras distintas, esta afigura-se como algo subjetivo e marcadamente pessoal. No que diz respeito à aprendizagem da leitura, na perspetiva de Vygotsky, mencionado por Lourenço e Paiva (2010, p.138):

A aprendizagem é influenciada pela inteligência, incentivo, motivação, e, na perspetiva de alguns autores, pela hereditariedade. Os elementos fundamentais para manter as novas informações adquiridas e processadas pelo indivíduo são o estímulo, o impulso, o reforço e a resposta. Um indivíduo motivado possui um comportamento activo e empenhado no processo de aprendizagem e, desta forma, aprende melhor. Assim é muito importante que as tarefas escolares tenham em consideração este aspecto.

Percebemos então que, neste contexto, cabe à escola, em particular ao professor de Português, diligenciar recursos para a aprendizagem da leitura tendo em conta as características individuais do aluno de forma a que não só o “ensine a ler”, como lhe incute a vontade de “ler materiais cada vez mais complexos” (Azevedo, 2007, p. 27). Daniel Pennac (2010, p.84) apresenta uma perspetiva interessante do professor de Literatura:

Mas o que fazia ele, que os outros professores não faziam? Nada de especial. Sob certos aspetos, até fazia menos. Acontecia apenas que não nos entregava a literatura em conta-gotas analítico, servia-a em generosas quantidades... E nós compreendíamos tudo o que nos lia. *Nós compreendíamos-lo.*

De facto, “mais do que ler, importa aprender a dialogar com os textos e partilhar significados” (Azevedo, 2007, p.29). É nessa entrega ao texto literário e partilha que reside a possibilidade de formar leitores ativos, autónomos e reflexivos.

Excluindo os problemas de foro clínico, é preciso compreender quais são as maiores dificuldades dos alunos no que toca ao domínio da leitura literária. De facto, o primeiro passo deve ser dado na direção de incentivar o gosto pela leitura e criar hábitos de leitura. Efetivamente, o professor, enquanto mediador no meio escolar, deve comprometer-se a “formar leitores que leiam com gosto,

com emoção e discernimento” não só no ambiente escolar, mas também “fora da escola e para além da escola” (Aguiar e Silva, 1998 – 1999 citado em Silva 2016).

Quando se fala de hábitos de leitura verifica-se uma grande resistência, em particular entre a população jovem. Num tempo em que cada vez mais há inúmeras distrações que prendem a atenção dos jovens, a leitura fica em segundo plano por falta de tempo, por falta de vontade, por falta de gosto e muitas vezes, por falta de referências. É lamentável que muitos ainda não tenham percebido o quanto a leitura é importante para um melhor entendimento do ser humano e dos “factos que acontecem” na sociedade, facilitando uma melhor compreensão do “nosso lugar no nosso tempo” e o nosso papel na sociedade (Roa, 2016, p.76).

2.4. Percursos possíveis da Educação Literária na aula de Português

Nenhuma das propostas apresentadas neste ponto será surpreendente ou inovadora, apenas constituem um apanhado de algumas abordagens que acreditamos serem potenciadoras de uma aprendizagem enriquecedora. O professor, como qualquer outro profissional, deve refletir sobre a melhor possibilidade de desempenhar o seu ofício com o maior grau de sucesso possível, neste caso, de forma a que os alunos adquiram competências leitoras, culturais e da língua.

A didática da literatura tem sofrido alterações que rumam na direção de uma abordagem menos expositiva e mais dinâmica e colaborativa. Dessa forma, torna-se interessante implementar estratégias de ação que permitam levar os alunos à descoberta de sentidos textuais promovendo uma conjugação entre “o discurso crítico informado e a tentativa de leitura do próprio aluno” que propicie o seu crescimento (Sardinha & Machado, 2013, p.21). Pessanha (2001), citada em Martins e Azevedo (2013, p.110), é da opinião que “as competências de literacia” tendem a ser mais amplas quando “as componentes de funcionalidade” da informação se adquirem através da ligação a vivências socioculturais do leitor.

O ponto de partida, segundo Azevedo e Balça (2016, p.3), passa por planificar previamente a atividade literária, uma vez que é algo que não “se desenvolve espontaneamente”, a partir da qual se dará a conhecer aos alunos os objetivos que lhe estão associados. Além disso, é elementar que o professor tenha conhecimentos científicos e educativos para o exercício da tarefa.

No que diz respeito à leitura do texto literário, e em particular às competências leitoras, Sardinha e Machado (2013, p.21) defendem que a diversificação de textos, ao favorecerem diferentes modos de ler, constituem uma forma de criar transformações nos “ambientes cognitivos dos sujeitos”. Tendo em conta que as *Aprendizagens Essenciais* já apresentam uma lista de textos literários de

tipologias diferentes, o professor pode, a partir daí, tirar o máximo partido do texto ao implementar estratégias de leitura diversificadas.

2.4.1. Estratégias de ajuda à compreensão leitora

O professor pode começar por ensinar aos alunos estratégias de “ajuda técnica” (Sarig, 1988 citado em Costa, 2008, p.83) que passam por “sublinhar palavras-chave, consulta de glossários, tomada de notas” com o intuito de facilitar a aquisição de significados que serão incorporados na “informação nuclear”. O docente pode, ainda, mostrar estratégias que permitam clarificar a informação transmitida pelo texto, tais como substituições linguísticas, sinonímias ou paráfrases, e estratégias que permitam detetar a coerência do texto, através da identificação da “macro - estrutura do texto”.

2.4.2. Questionários interpretativos

Os questionários interpretativos são uma constante nos manuais escolares. Convencionalmente, podemos encontrá-los no final dos textos, têm sido uma das estratégias que divide opiniões em relação aos seus benefícios. Contudo, acreditamos que são uma estratégia de leitura destinada aos alunos que muito pode contribuir para a obtenção da compreensão leitora.

2.4.3. Leitura em voz alta

Outra possibilidade de abordagem passa pela leitura do texto em voz alta. Compreendemos que embora a leitura sem mediação sonora seja muito importante e, até estritamente necessária como primeira leitura, para que seja possível o processo de reconhecimento visual das palavras, a leitura em voz alta possibilita a apreensão das palavras como um todo, a escrita aliada ao som. Contudo, estamos cientes que a leitura em voz alta exige algum treino para que seja realizada com a fluidez necessária de modo a que se torne algo apazível. Ainda assim, considerando as vantagens da leitura em voz alta, podemos pensar na leitura expressiva como um desafio interessante para os alunos no que toca à leitura do texto literário, uma vez que pressupõe que expressem ideias e sentimentos fruto da sua interpretação do texto. Além do mais, segundo Noguera (1998, p.114), este tipo de leitura permite que os alunos se habituem a intervir sem receio do público.

2.4.4. Dramatizações

A par da leitura expressiva temos a dramatização, esta possibilita uma forma de abordagem do texto literário dramático muito interessante e dinâmica por promover o envolvimento do aluno ao ponto de este assumir um duplo papel, o de ator e o de espectador. São várias as vantagens das dramatizações, para além de permitirem trabalhar a língua, facilitam a compreensão do texto, treinam a memória, estimulam a imaginação e a perceção estética. (Ruiz 1998, citada por Sastre & Azevedo, 2016). A representação de um texto dramático pressupõe o estudo do mesmo para que haja um entrosamento no papel a representar, desta forma, os alunos vêem-se envolvidos no texto literário apropriando-se do seu sentido.

2.4.5. Estratégias musicais

Uma outra sugestão prende-se com atividades relacionadas com a música. O recurso à música quer como atividade de pré-leitura, quer como interpretação musicada do texto literário é uma abordagem que potencia o envolvimento do aluno com o texto, não só por despoletar emoções, mas também por funcionar como motivação para o estudo do texto literário. Se pensarmos bem, a música tem sido uma presença constante na vida do ser humano. Desde as canções de embalar até aos primeiros anos de escola, a música é utilizada por pais e professores pois afigura-se como potenciadora da aquisição dos primeiros fonemas (Routman, 2003 & Zarrillo, 2007, citados em Martins & Azevedo, 2013), da memorização de rimas, palavras e frases (Temple, Ogle, Crawford & Freppon, 2008, citados em Martins & Azevedo, 2013).

2.4.6. Ferramentas tecnológicas educativas

Podemos pensar ainda em atividades relacionadas com as Tecnologias Educativas. A evolução tecnológica entrou nas escolas há uns anos e modificou o panorama pedagógico. Atualmente, já não se consegue dissociar o ensino do uso das Tecnologias Educativas. Corroboramos a opinião de Martins e Azevedo (2013, p.113) quando afirmam que as “abordagens tecnológicas à instrução da literacia” podem ser uma mais valia no que diz respeito à prática educativa e às aprendizagens dos alunos. Alguns autores defendem que os ambientes que envolvem abordagens tecnológicas são muito mais aliciantes do que as abordagens de ensino tradicionais. Nesse sentido, já são desenvolvidos, pelas editoras dos manuais escolares, materiais muito completos e desafiantes, do ponto de vista cognitivo, que podem ser utilizados na sala de aula. Para além destes materiais há uma possibilidade infundável de plataformas digitais que permitem a criação de atividades como jogos interativos que podem ser

jogados com recurso a um telemóvel. No que diz respeito aos meios audiovisuais, são igualmente uma opção muito interessante uma vez que não são poucas as obras literárias que têm sido adaptadas ao cinema, quer do panorama da literatura nacional, como internacional. O recurso a estes meios motiva os alunos para a leitura de obras literárias, assim como permite fazer ligações intertextuais, ao mesmo tempo que fortalece os alunos de conhecimentos enciclopédicos e valores estéticos (Martins & Azevedo, 2013).

2.4.7. Estratégias lúdicas

Temos vindo a defender a diversidade de estratégias como uma mais valia para um ensino diferenciado com vista a uma aprendizagem significativa. Assim, não poderíamos excluir as estratégias lúdicas da lista que temos vindo a apresentar. Como sabemos, o jogo assume um papel importante no desenvolvimento humano e na sociedade desde os primórdios da humanidade. É certo que o jogo está associado ao ato de brincar e, conseqüentemente, a algo espontâneo e ligeiro. No entanto, o jogo pode ser utilizado a favor da aprendizagem nas práticas letivas como “ferramenta facilitadora no processo ensino e aprendizagem” (Sigiliano, Ferraz & Pinto, 2021, p.12). A título de exemplo, apresentamos uma tabela ilustrativa de propostas de jogos passíveis de serem implementados na aula de Português, elaborados por Sigiliano et al. (2021, p.18).

Tabela 1 - Propostas de jogos para implementar em sala de aula (Sigiliano et al., 2021, p.18)

Jogo	Conteúdo(s) a ser potencialmente abordado(s)	Escolaridade indicada
Cara a cara com personagem misterioso	Narração, elementos da narrativa, repertório lexical de adjetivos, uso e função dos adjetivos.	6º e 7º anos
Que verbo sou eu?	Verbo	7º ano
Volta ao mundo: entre verbos e adjetivos	Romance de aventura, elementos da narrativa, classes de palavras (verbos e adjetivos).	7º ao 9º ano
Conto de mistério	Conto de mistério, elementos coesivos.	8º ou 9º ano
Caça aos conectivos	Exploração de vários gêneros, principalmente os do tipo argumentar, e a reflexão sobre os efeitos de sentido estabelecidos pelos itens linguísticos (conectivos) no texto.	8º e 9º anos
Jogo da memória: o conto e o tempo	Elementos linguísticos de marcação de tempo em conto; modos, tempo, aspecto verbal; advérbios e preposições.	8º e 9º anos
Perfil da sintaxe	Sintaxe de termos simples da oração.	9º ano
Contando histórias e aprendendo sobre narração e sintaxe	Contação de histórias, partes da narrativa, análise sintática de elementos básicos da oração.	Ensino Fundamental II
Baú das palavras	Verbete de dicionário, formação de palavras, significados e sentidos das palavras.	Anos finais do Ensino Fundamental ou 1º ano do Ensino Médio
Agir com as palavras	Gêneros textuais, adequação de registro formal e informal, uso dos pronomes em gêneros textuais.	Anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio
Dinâmica das ideias	Tipos de argumentação, conjunções.	Anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio
Que sujeito é esse?	Análise sintática, termos essenciais da oração, tipos de sujeito.	Anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio
Batalha da pontuação: fato ou fake?	Pontuação.	Anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio
Configurando a linguagem	Figuras de linguagem e poema.	2º e 3º anos do Ensino Médio

2.5. Para além da leitura...

Não obstante o facto de nos termos focado na questão da leitura, a língua é o objeto da disciplina de Português, esta será sempre o objetivo final de toda e qualquer aula da disciplina. Enquanto matéria de ensino, pode ser trabalhada de diversas formas, considerando que é através dela que comunicamos e a sua aplicação é transversal a outras áreas. Com efeito, é necessário um trabalho constante na componente linguística para que o processo de estudo literário seja realizado com o sucesso pretendido. É neste momento que salientamos a extrema importância e a incapacidade de dissociar os outros domínios da língua portuguesa (escrita, oralidade e gramática) da leitura. Uma aprendizagem completa da língua pressupõe a apropriação total de todas as vertentes da qual é composta. Nessa medida, através da leitura podemos desenvolver trabalhos associados à oralidade, à escrita ou relacionados com as regras gramaticais.

2.5.1. A oralidade

Na perspectiva de Amor (1995), é na comunicação oral “que se pode detetar um maior número de equívocos”. Comunicar oralmente em português aparenta ser uma tarefa fácil, não só por ser “a forma da linguagem que primeiro se adquire e se domina”, mas também por recorrer ao uso da nossa língua materna. Contudo, essa facilidade nem sempre se confirma na sala de aula, uma vez que se verificam, muitas vezes, dificuldades de construção e coerência discursiva. Amor (1995) responsabiliza, em parte, o professor pelo tempo que ele domina a comunicação oral durante a aula, deixando pouca margem para que os alunos possam intervir. Considerando que é fundamental praticar o discurso oral para que se possam aprimorar as capacidades comunicativas, a aula de Português é propícia a trabalhar jogos de linguagem diversificados que podem estar relacionados, por exemplo, com a tradição oral, com a dramatização de textos ou jogos fonéticos. O domínio da oralidade deve ser planeado, estruturado e trabalhado no sentido de preparar o aluno quer para “aspectos da vida socioprofissional” quer para “a participação na vida cívica, académica, cultural” (Amor, 1995, p.79). Nesse sentido, Amor (1995, p.68) defende que para que seja exequível a prática da oralidade durante a aula é necessário que o professor dê aos alunos mais oportunidades de se expressarem oralmente, de acordo com as suas capacidades, que haja uma “circulação intersubjectiva da comunicação”, possibilitando “interações ricas e transformadoras”, e que se criem “contextos sugestivos” que facilitem intervenções diversificadas.

Destacamos, ainda, que sendo a comunicação verbal oral um ato recíproco esta exige a condição fundamental de saber ouvir. É com base nesse pressuposto que se torna fundamental um treino das capacidades de receção que passem por colocar o aluno perante uma “diversidade de situações e solicitações” comunicativas (Amor, 1995, p. 70).

2.5.2. A escrita

De acordo com Carvalho (2013, p.192), ler e escrever são “realidades indissociáveis” logo, dependentes uma da outra no processo de desenvolvimento. Com efeito, no caso da escrita, esta fornece um contributo para “o desenvolvimento das competências de leitura” da mesma forma que a leitura se revela importante no “desenvolvimento da escrita”.

Enquanto linguagem verbal, a escrita assume um papel significativo como veículo de comunicação em contexto pedagógico, extensível à maioria das disciplinas do currículo (Carvalho, 2011). A escrita não só por ser necessária em grande parte dos momentos de avaliação, mas também por ser através dela que o aluno comunica, muitas vezes, até em contexto social, impõe-se como uma necessidade na

atualidade. Verificamos que, em particular desde que surgiram as novas tecnologias e as redes sociais, a comunicação se tornou muito mais frequente, especialmente entre as camadas jovens que muitas vezes comunicam com recurso a mensagens de texto. Tendo em conta o estatuto que a escrita ocupa neste contexto comunicativo, é necessário que em contexto escolar se proceda a uma pedagogia da escrita para que o aluno se consiga expressar corretamente através dela, uma vez que nem sempre se socorre das “normas prevaletentes, das quais a escola se assume como detentora” (Carvalho, 2014, p.187).

Enquanto objeto escolar, a escrita assenta em quatro planos apresentados por Carvalho (2014, p.187): o plano do sujeito; “o plano da relação da escrita com os outros domínios” da disciplina de Português; “o plano da implicação da escrita” nas outras disciplinas escolares; “o plano da participação, pela escrita,” na escola e na comunidade em que o sujeito se insere.

Em relação ao plano do sujeito, o essencial é que na aula de língua o aluno consiga desenvolver competências de escrita. O desenvolvimento dessas habilidades implica um processo complexo que consiste, por parte do escrevente, na mobilização de vários conhecimentos e na consciencialização do processo como um ato autónomo (Bereiter e Scardamalia, citados em Carvalho, 2014) o que muitas vezes se apresenta como um problema para o mesmo. Com o intuito de simplificar essa tarefa e por acreditarmos que a prática da escrita não se deve centrar numa abordagem declarativa, o professor deve munir o aluno de ferramentas que aligeirem “a carga cognitiva colocada na realização de uma tarefa” (Carvalho, 2011, p.94) e permitam ultrapassar esse obstáculo, como por exemplo através de “estratégias de facilitação processual” (Carvalho, 2014, p.190). É essencial que as atividades de escrita sejam ajustadas ao desenvolvimento do aluno para que este seja capaz de concretizar o processo de escrita nas suas componentes: planificação, textualização e revisão. A este propósito Flower e Hays (1981), citados em Carvalho (2014), defendem a recursividade destas componentes, que se completam e podem surgir a qualquer momento do processo de escrita.

A escrita relaciona-se com os outros domínios do Português na medida em que estabelece com eles uma relação de complementaridade. Nesta linha, a relação com a leitura assume-se particularmente pertinente por esta servir de intermediária do conhecimento de estruturas formais do texto escrito. Da mesma forma, a relação com o domínio da gramática é fundamental para a compreensão das unidades necessárias à elaboração de um texto. Com o domínio da oralidade, defende Carvalho (2014, p.193), a relação deve ser encarada como “um *continuum* que tem como polos a linguagem oral espontânea”.

Na abordagem do plano do envolvimento da escrita com as outras disciplinas escolares destaca-se a escrita como matéria de aprendizagem e como forma de expressão dos conhecimentos adquiridos.

Por outro lado, temos o plano da participação do sujeito, pela escrita, na escola e na comunidade. Essa relação existe uma vez que a escrita assume uma dimensão social gerada pelo contacto do ato de escrita com a sociedade e pela influência que sofre dela (Carvalho, 2011, p.91).

2.5.3. A gramática

Assim, não podemos falar de leitura, oralidade ou de escrita sem pensar que, para que sejam bem-sucedidas, em qualquer contexto, devem obedecer a regras gramaticais.

A gramática, enquanto domínio de aprendizagem, tem sido, desde há algum tempo a esta parte, o “bicho de sete cabeças” dos alunos, que apontam a complexidade dos conteúdos como o principal entrave à aprendizagem. Não desmerecendo a importância que a este domínio deve ser dada, pelos contributos que lhe estão associados, entre outros “o uso correto da língua”, “ensina a pensar de modo lógico” e melhora a “capacidade de expressão escrita” (Vilela 1993, pp.143-144, citado por Silva, 2016, p.140), é necessário compreender quais os caminhos didáticos que devem ser seguidos para desmistificar o ensino deste domínio.

O ensino da gramática na escola, segundo Silva (2006), deve ser feito através da explicitação dos conhecimentos que já foram adquiridos naturalmente. Para que a tarefa do ensino da gramática obtenha resultados produtivos deve “seguir uma lógica de desenvolvimento progressivo no grau de dificuldade” e ser sistematizada para que o aluno consiga “manipular a língua” e compreendê-la, afirma Vieira da Silva (2008), partindo de metodologias atrativas de descoberta. A mesma ideia defende Silva (2003), ao referir Casteleiro (1981), quando afirma que o ensino da gramática se deve apoiar em práticas novas que se servem de estratégias lúdicas e apelativas para os alunos. Ainda na mesma linha de pensamento Costa (2009), citado em Silva (2016), defende que as práticas de ensino que tornam o estudo da gramática aborrecido devem ser repensadas de forma a que os alunos se apercebam das características fascinantes da gramática. Acima de tudo, importa incluir o aluno no processo ensino-aprendizagem da gramática para que este possa desempenhar “um papel mais ativo e autónomo” (Silva, 2016, p.141) na transformação das suas capacidades linguísticas inatas em conhecimento, fomentando, desta forma, metodologias de aprendizagem da gramática ativas.

Salientamos, ainda, a necessidade do ensino da gramática ser articulado com “atividades inerentes à consecução dos objetivos de outros domínios” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, pp.4-6 citados em Silva, 2016, p.145) a fim de obtermos um ensino integrado deste domínio.

2.6. A Educação Literária nas *Aprendizagens Essenciais* de Português do 10º ano

No caso do décimo ano de escolaridade, as *Aprendizagens Essenciais* referentes ao domínio da Educação Literária para a disciplina de Português preconizam que o aluno seja capaz de “interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros” (Ministério da Educação, 2018, p.7), compreendidos entre os séculos XII e XVI. Pela extensão da lista da tabela apresentada em baixo, que mostra a seleção dos textos e obras que devem ser estudados durante o ano letivo, conseguimos perceber a importância que a Educação Literária tem na aula de Português.

Tabela 2 - Lista de obras e textos para a Educação Literária – 10º ano

Lista de Obras e textos para a Educação Literária – 10º ano ²	
Poesia Trovadoresca	
Cantigas de amigo	(escolher quatro cantigas de amigo)
Cantigas de amor	(escolher duas cantigas de amor)
Cantigas de escárnio e maldizer	(escolher uma cantiga de escárnio e maldizer)
Autores e Obras	
Fernão Lopes	<i>Crónica de D. João I</i> (excertos da 1ª parte: capítulo 11 e capítulo 115 ou 148).
Gil Vicente	<i>Farsa de Inês Pereira</i> (leitura integral) OU <i>Auto da Feira</i> (leitura integral)
Luís de Camões	<i>Rimas</i> (escolher quatro redondilhas e oito sonetos)
Luís de Camões	<i>Os Lusíadas</i> (reflexões do Poeta – três de entre as seguintes: canto I, ests.105 e 106; canto V, ests.92 a 100; canto VII, ests.78 a 87; canto VIII, ests. 96 a 99; canto IX, ests. 88 a 95; canto X, ests. 145 a 156)

Pretende-se que, a partir da leitura dos textos anteriormente apresentados, os discentes sejam capazes de os contextualizar “em função de marcos históricos e culturais”, conjeturando a mobilização de conhecimentos prévios “sobre a língua e sobre o mundo” (*Ibid.*: 8).

² Lista disponível nas *Aprendizagens Essenciais* de Português do 10º ano https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf (consultado em 20/10/2022)

As *Aprendizagens Essenciais* vão mais além quando pretendem que o domínio da Educação Literária propicie a expressão oral e escrita de pontos de vista “suscitados pelas obras e seus autores”, criem espaço ao desenvolvimento de projetos de leitura reveladores de um “pensamento crítico e criativo” (*Ibid.*: 8) e permitam a exploração de temas interdisciplinares.

No fundo, de acordo com o que está documentado pela entidade reguladora da educação em Portugal, através da Educação Literária pretende-se que o aluno aprenda não só os aspetos formais dos textos tais como recursos expressivos, tema, ideias principais, valores estéticos, culturais e éticos, como também a língua em todas as suas funcionalidades práticas.

CAPÍTULO III – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3.1. Objetivos do Projeto

O Projeto teve como objetivo desenvolver competências linguísticas a partir da leitura dos textos literários. Assim, a intervenção centrou-se em munir os alunos de capacidades nos diversos domínios do português tais como:

- Promover a produção de discursos orais a partir de temáticas abordadas;
- Promover a produção de textos escritos a partir de temáticas abordadas;
- Promover a ampliação do léxico a partir do estudo de textos literários;
- Promover a mobilização de conhecimentos, a reflexão e o espírito crítico.

3.2. Métodos de recolha de informação

A recolha de informação foi realizada com recurso a um inquérito por questionário (Anexo I), e também pela análise de trabalhos realizados pelos alunos e pela observação direta em sala de aula. No que diz respeito ao primeiro método de recolha de informação, o inquérito por questionário, foram selecionados para a amostra os vinte e quatro alunos da turma com que trabalhamos. O questionário foi a opção para um primeiro levantamento de dados uma vez que as idiossincrasias da turma eram desconhecidas e o projeto de intervenção ainda não estava definido, nesse momento.

O questionário foi pensado para que fosse possível obter informação relativa às preferências e dificuldades dos alunos no que toca à disciplina de Português. Assim, o inquérito foi estruturado de forma simples para que os alunos não sentissem dificuldade no seu preenchimento.

Para além do inquérito por questionário, a recolha de informação foi realizada com recurso à observação direta, a produtos de tarefas realizadas pelos alunos, a grelhas de observação do trabalho, a grelhas de avaliação qualitativa e ao registo das nossas reflexões sobre as práticas pedagógicas.

3.2.1. Apresentação dos resultados do inquérito por questionário

O questionário era constituído por catorze questões das quais treze eram de resposta fechada e apenas a última de resposta aberta. Antes de enviar o questionário, os alunos foram informados e sensibilizados para o seu preenchimento, garantindo-se o seu anonimato. Após verificar que poucos alunos tinham respondido ao questionário, foi novamente solicitada a colaboração. No entanto, de um universo de 24 alunos apenas 14 responderam ao inquérito, o que por si só pode ser revelador do pouco interesse dos alunos pela disciplina.

A primeira questão foi direcionada ao género do aluno, não querendo levantar nenhum tipo de polémica, o intuito da pergunta foi meramente informativo. Curiosamente, o número de respostas dadas pelos alunos do sexo feminino foi exatamente igual ao número de respostas dadas pelos alunos do sexo masculino.

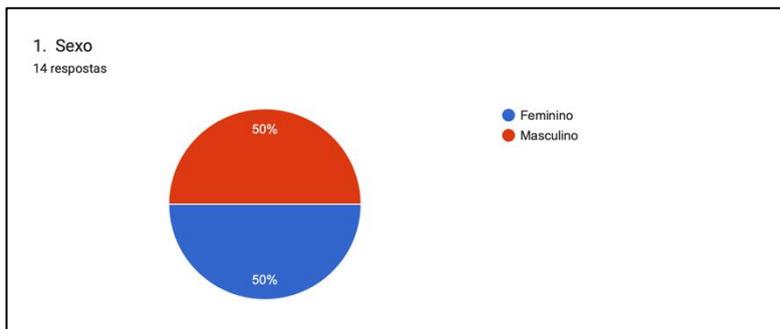


Gráfico 1 - Questão 1 do inquérito por questionário

Seguidamente, os alunos foram inquiridos sobre qual o domínio, estudado na disciplina de Português, preferido.

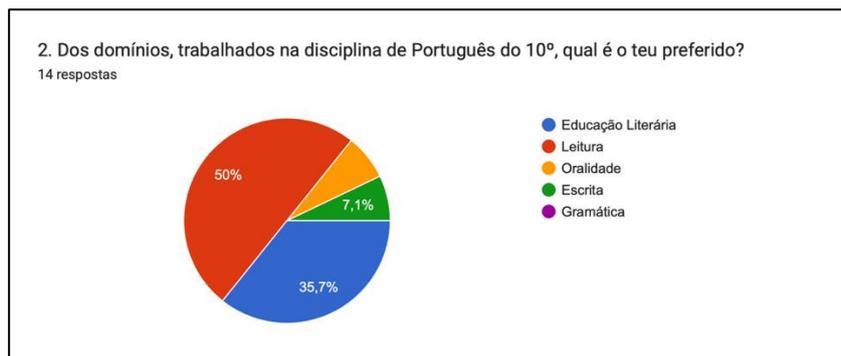


Gráfico 2 - Questão 2 do inquérito por questionário

Através da análise do Gráfico 2, é perceptível que a Leitura (50%), seguida da Educação Literária (35,7%) se destacam como os domínios prediletos dos alunos. A Oralidade e a Escrita apresentam a mesma percentagem de preferências (7,1%). O destaque deste gráfico vai para a ausência de respostas que apontam o domínio da Gramática como preferido.

Tendo em conta as repostas dadas na pergunta 2 não é de estranhar que os alunos quando inquiridos sobre se gostam de ler, tenham respondido maioritariamente que sim, como confirma o Gráfico 3.

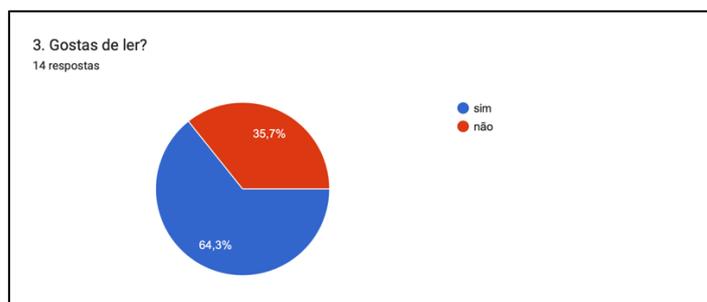


Gráfico 3 - Questão 3 do inquérito por questionário

No que diz respeito aos géneros literários escolhidos para leitura autónoma, as escolhas recaem na ficção e no romance.

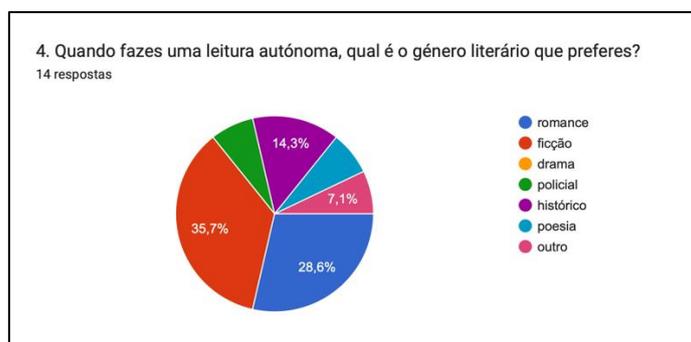


Gráfico 4 - Questão 4 do inquérito por questionário

Mesmo tendo consciência da importância da leitura de obras literárias no ensino do Português (Gráfico 5) e sabendo que os hábitos de leitura assumem um papel fulcral para o desenvolvimento da compreensão leitora, os alunos assumiram que, na sua maioria, não têm hábitos de leitura diários (Gráfico 6).

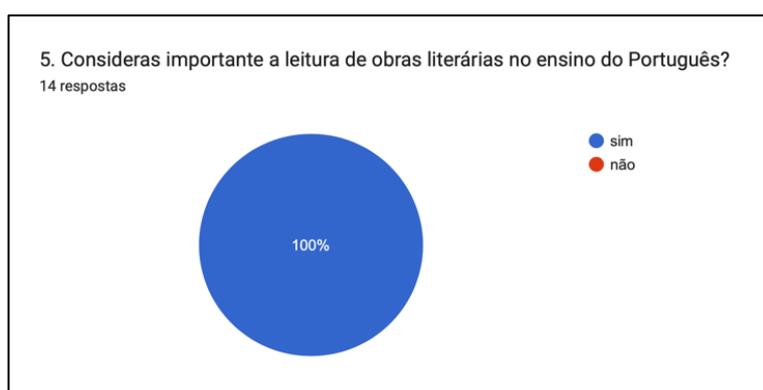


Gráfico 5 - Questão 5 do inquérito por questionário

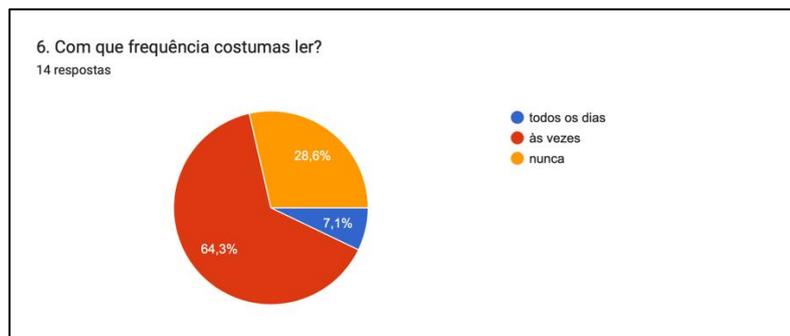


Gráfico 6 - Questão 6 do inquérito por questionário

Quando questionados sobre se gostam de escrever, os alunos inquiridos dividem-se, metade afirma que gosta de escrever e outra metade confessa que não gosta de escrever.

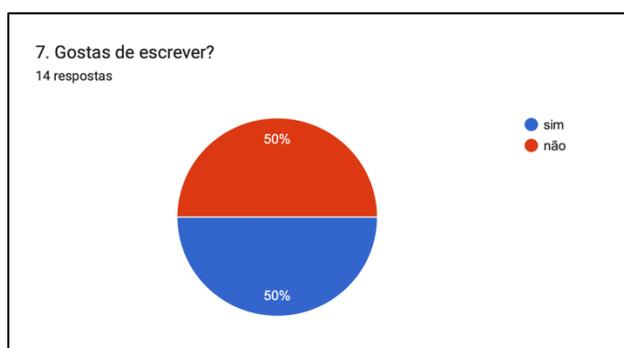


Gráfico 7 - Questão 7 do inquérito por questionário

No que diz respeito aos motivos que levam os alunos a não apreciarem a escrita destaca-se a falta de ideias (75%) como o principal fator que condiciona a produção escrita. Os restantes alunos dividem-se igualmente entre as opções “dou muitos erros ortográficos” e “tenho dificuldade em organizar ideias”.



Gráfico 8 - Questão 8 do inquérito por questionário

O que ocasiona a produção escrita é a “obrigação” (21,4%), o gosto (7,1%) e ambas (71,4%).

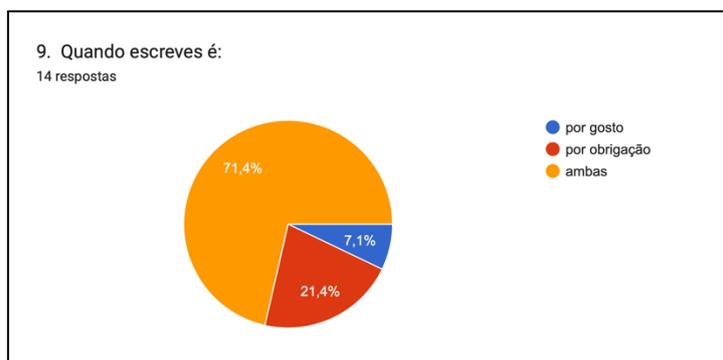


Gráfico 9 - Questão 9 do inquérito por questionário

Quando questionados sobre o domínio da Oralidade, a maioria dos alunos sente que tem mais facilidade na construção deste tipo de discurso.

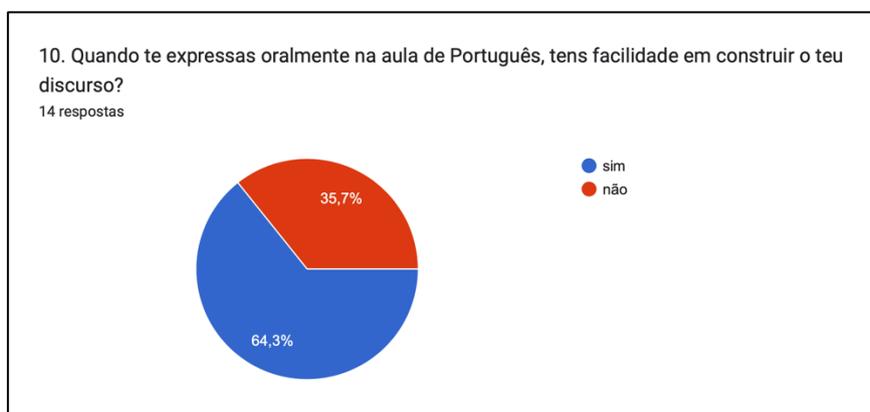


Gráfico 10 - Questão 10 do inquérito por questionário

Dos alunos que responderam negativamente, apontam a “vergonha” (60%) como principal entrave seguida da “dificuldade em construir um discurso coerente” (40%). Aparentemente, o não saber os conteúdos programáticos não se apresenta como entrave à produção do discurso oral.

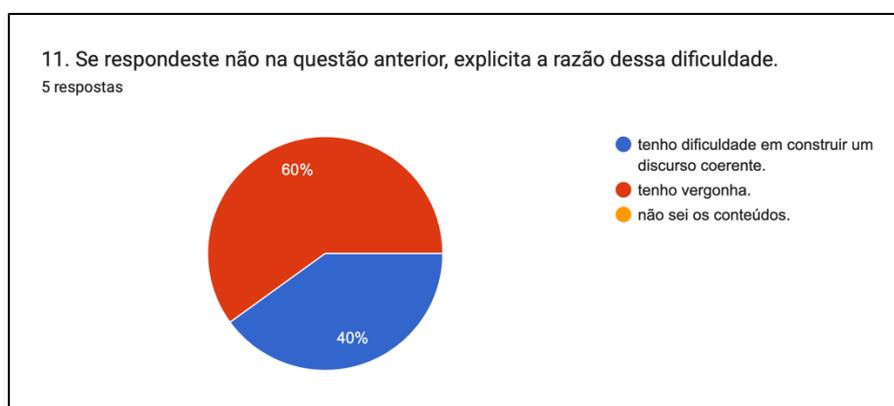


Gráfico 11 - Questão 11 do inquérito por questionário

As duas últimas questões fechadas foram sobre o domínio da Gramática. Assim, na questão “Gostas de estudar os conteúdos gramaticais?” a maioria dos alunos (64,3%) respondeu não. A resposta não surpreendeu tendo em conta que o domínio da Gramática foi posto de parte nas preferências dos alunos, no início do questionário.

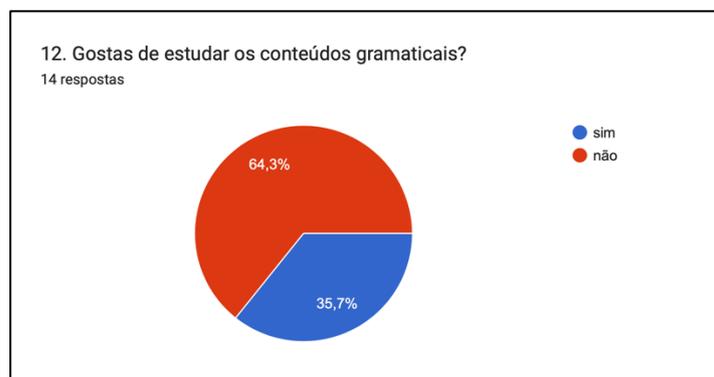


Gráfico 12 - Questão 12 do inquérito por questionário

Das opções apresentadas para a falta de interesse pelo domínio da Gramática, a resposta “tenho dificuldades” apresentou-se como a escolha mais frequente (77,8%), ainda assim, alguns alunos consideram inútil o estudo deste domínio (22,2%).

Tornou-se pertinente fazer uma pergunta de resposta aberta que fosse abrangente e que constituísse um possível contributo para a elaboração das planificações das aulas. Das respostas obtidas, mais uma vez são perceptíveis o gosto e a preocupação dos alunos com o domínio da Leitura e da Educação Literária.

14. O que é que gostas mais de trabalhar nas aulas de Português? Justifica a tua resposta.

14 respostas

Gosto da leitura de excertos de obras. Pois acho interessante algumas das obras abrangidas na disciplina, por exemplo, os Lusíadas.

Nas aulas de português gosto mais de trabalhar a oralidade e a leitura, visto que é onde tenho mais facilidade. Por outro lado, mesmo gostando da leitura tenho alguma dificuldade na análise de textos.

O que mais gosto de trabalhar nas aulas de português é a interpretação de texto, porque lê-mos textos que provavelmente sozinhos não teríamos iniciativa para ler e depois fazemos o questionário sobre o texto e faz com entendemos melhor o texto.

gosto da leitura de texto, existe textos interessantes

Leitura porque acho interessante

Na minha opinião, dos temas lecionados até então, o que eu mais gostaria de trabalhar nas aulas seria talvez a poesia trovadoresca onde remete á historia ou talvez a escrita de textos narrativos ou de opinião.

Gosto muito de trabalhar a leitura, porque é algo que eu gosto e faço relativamente bem.

Nas aulas de Português, gosto de analisar as diferentes obras literárias dos diversos autores pois, desta forma, consigo entender melhor o mundo em que vivemos e a história do passado.

Gosto muito de ouvir os textos e depois lê-los para a turma.

leitura de restos pelo facto de se poder ler com expressividade

As Obras antigas pois acho que são muito importantes para a aprendizagem de portugueses e ajuda a conhecer como o autor pensava.

Ler e aprofundar livros importante pra nossa cultura, pois demonstra bastante interesse.

Ler e interpretar textos, excepto se forem em português arcaico, pois é difícil de entender.

.

Quadro 1 - Questão 14 do inquérito por questionário

CAPÍTULO IV – PRÁTICA LETIVA

4.1. Desenvolvimento da intervenção pedagógica

A prática pedagógica concretizou-se em 13 aulas de dois tempos letivos, sendo a primeira uma aula experimental. As aulas foram realizadas sempre em regime presencial e tiveram como foco principal a lecionação das aprendizagens previstas nos documentos oficiais e na planificação anual da disciplina. A concretização das aulas contemplou a trajetória por todas as unidades didáticas previstas, assim como o trabalho em todos os domínios previstos para a disciplina de Português. Assim, no primeiro e segundo período foram cumpridas duas sequências didáticas e no terceiro período uma sequência didática. Todas as aulas foram planificadas com o máximo de antecedência possível para que fosse possível elaborar materiais e pensar em estratégias adequadas às necessidades dos alunos.

4.1.1. Quadro de distribuição das intervenções pedagógicas

A calendarização apresentada no quadro abaixo corresponde às intervenções realizadas, divididas em sequências didáticas de acordo com os conteúdos do domínio da Educação Literária. Algumas datas foram alteradas em função dos momentos de avaliação (testes, questões de aula e avaliações orais) e de atividades que implicaram a presença total ou parcial dos alunos da turma.

Tabela 3 - Cronograma das intervenções letivas

Calendarização das intervenções - 10º ano								
1º Período			2º Período			3º Período		
Unidade 1 Poesia Trovadoresca			Unidade 3 Farsa de Inês Pereira			Unidade 5 Os Lusíadas		
Aula	Data	Duração	Aula	Data	Duração	Aula	Data	Duração
0	03 de novembro de 2021	100 min	7-8	18 de fevereiro de 2022	100 min	17-18	11 de maio de 2022	100 min
			9-10	23 de fevereiro de 2022	100 min	19-20	13 de maio de 2022	100 min
						21-22	20 de maio de 2022	100 min
Unidade 2 Crónica de D. João I			Unidade 4 Rimas					
Aula	Data	Duração	Aula	Data	Duração			
1-2	17 de novembro de 2021	100 min	11-12	23 de março de 2022	100 min			
3-4	24 de novembro de 2021	100 min	13-14	01 de abril de 2022	100 min			
5-6	10 de dezembro de 2021	100 min	15-16	22 de abril de 2022	100 min			

4.1.2. Atividades letivas e extralectivas

Para além das aulas assistidas da professora titular, das intervenções pedagógicas também foi possível intervir em outros momentos letivos e extralectivos, tal como está representado no quadro que se segue.

Tabela 4 Participações letivas e extraletivas

Atividades letivas		
Avaliações Orais	19 de novembro de 2021	1º período
	3 de dezembro de 2021	
	16 de março de 2022	2º período
	18 de março de 2022	
	1 de junho de 2022	3º período
	3 de junho de 2022	
Declamação	4 de maio de 2022	3º período
Reuniões de Conselho de Turma 1001	20 de dezembro de 2021	1º período
	11 de abril de 2022	2º período
Atividades extralectivas		
Teatro <i>Farsa de Inês Pereira</i>	10 de janeiro 2022	2º Período

4.2. Procedimentos Metodológicos e Estratégias de Intervenção

Para que qualquer metodologia tenha sucesso é necessário adequá-la ao contexto de intervenção. Nesse sentido, o presente trabalho foi desenvolvido partindo da metodologia da investigação – ação por alimentar “uma relação simbiótica com a educação” (Coutinho *et alii*, 2009, p.358). Contudo, na perspectiva de Coutinho *et alii* (2009) o professor inicia a prática educativa por procedimentos apoiados em teorias e só mais tarde passa a “desempenhar o papel de investigador, ao pôr em causa essas teorias” (idem, p. 359) e ao empreender um olhar crítico sobre a realidade.

No caso deste projeto, corroborando a ótica de Coutinho *et alii* (2009), a investigação – ação foi utilizada sob a perspectiva de uma metodologia que não se limitou a apoiar um estudo, mas também a fomentar uma reflexão sobre a prática pedagógica. Tendo em conta que o teor desta metodologia visa a “transformação da realidade” (idem, p.361), não se restringindo à implementação da teoria, consideramos que a sua implementação propiciou, de algum modo, o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva.

Objetivamos para esta trajetória, a construção de um conhecimento pertinente assente numa investigação relevante, constituída por momentos distintos que culminou na elaboração deste relatório. Assim, apoiamo-nos numa abordagem qualitativa de recolha de dados, tendo em conta as planificações das aulas a partir das quais se delimitou o objeto de observação. Seguindo a orientação de Patton (1980), referido por Lüdke e André (1986), foram realizadas anotações e registos descritivos das informações mais pertinentes provenientes da observação direta das aulas lecionadas. De forma a

não condicionar a nossa investigação e a obter um olhar mais isento, as nossas observações foram confrontadas com as da professora titular.

Do ponto de vista pedagógico, optamos pelo uso de metodologias ativas com o intuito de promover uma aprendizagem significativa. Partindo do princípio de que os alunos não são uma folha em branco, pelo contrário, trazem consigo uma bagagem de aprendizagens anteriores, todo o processo de ensino deve ser elaborado de forma a que, partindo da estrutura base do aprendiz, a nova informação se relacione (Moreira, 2006).

Quanto às estratégias de intervenção, estas foram distintas. Considerando o objetivo do trabalho que nos propusemos realizar, optamos por implementar estratégias que envolvessem o aluno no processo ensino – aprendizagem. Desta forma, relacionamos a leitura com os outros domínios e outras áreas artísticas no sentido de proporcionar aos alunos experiências diversificadas. Assim, desenvolvemos o Projeto pensando na possibilidade de cumprir objetivos como: incentivo das práticas diversificadas de leitura em voz alta, com recurso a leituras musicadas, concursos de leitura e leituras dramatizadas; leitura e análise de textos literários, através de trabalho individual ou a pares, que permitisse ao aluno trabalhar outros domínios pensados para a aula de português; leitura de géneros literários diversificados tais como: o cartoon, relato de viagem, reportagem, texto poético, texto dramático, de forma a que o aluno partilhasse conhecimentos prévios e/ou experiências.

4.3. Sequências didáticas

Neste capítulo iremos apresentar as sequências didáticas desenvolvidas durante a Prática Pedagógica Supervisionada. Como já foi referido anteriormente, as aulas foram planificadas em torno do domínio da Educação Literária, a partir do qual se desenvolveram competências de outros domínios. Assim, serão apresentadas, do ponto de vista pedagógico – didático, observações reflexivas das cinco sequências didáticas desenvolvidas no decorrer do ano letivo.

4.3.1. Sequência didática nº1 – Poesia Trovadoresca

Numa das primeiras reuniões de estágio a professora orientadora sugeriu que as estagiárias lecionassem uma aula “zero”, isto é uma aula de ambientação à turma. Esta aula teve lugar no início de novembro de dois mil e vinte e um. O contacto que tínhamos tido com a turma até então tinha sido muito reduzido pois, para além da apresentação, realizada na primeira aula que observamos, apenas tínhamos assistido a mais uma aula de dois tempos letivos.

4.3.1.1. Sequência didática nº1 – primeira aula

O objetivo da aula, a nível programático, era abordar as cantigas de Escárnio e Maldizer, em particular a cantiga “Ai dona fea, fostes-vos queixar”. Nesse sentido, a aula foi planificada tendo em conta três momentos: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Considerando a necessidade de articular a aula com as aulas anteriores lecionadas pela professora titular, no primeiro momento, foi feita referência aos trabalhos que tinham sido apresentados pelos alunos na aula anterior, relacionados com as formas de enamoramento. O trabalho consistiu na pesquisa sobre a tradição dos leques e lenços dos namorados como formas de cortejar. Sabendo que os leques eram mais do que um simples ornamento estético e que através deles era possível transmitir diversas mensagens, pedi aos alunos que, em articulação com a atualidade, pensassem de que forma podemos transmitir essas mensagens hoje em dia. A partir das partilhas de pontos de vista, os alunos chegaram ao ponto pretendido, o tema das redes sociais. Nesse momento, os alunos já se encontravam preparados para ouvir um excerto do *podcast* “Com o humor não se brinca” (Anexo II).

A partir da audição do *podcast* pretendíamos que os discentes identificassem a informação explícita e deduzissem a informação implícita a partir de pistas textuais, fazendo o registo da informação relevante no caderno diário. A audição do excerto foi realizada duas vezes para garantir que os alunos tinham conseguido extrair toda a informação pretendida. Após terem percebido que os humoristas, atualmente, têm como principal objetivo a crítica através do riso e da sátira, foi pedido aos alunos que identificassem de que forma se conseguia atingir este objetivo em tempos passados. O objetivo da atividade era antecipar a leitura da cantiga trovadoresca, correspondendo, desta forma, ao que tinha sido solicitado.

De seguida, foi pedido aos alunos que fizessem uma primeira leitura silenciosa da cantiga à qual se seguiu uma leitura em voz alta, realizada por um aluno. Em conjunto com a turma, procurando levar os alunos a realizar inferências, foi concretizada a interpretação da cantiga, destacando os seguintes aspetos: sujeito poético, destinatário, assunto e objetivo. Com o intuito de aferir os conhecimentos dos alunos sobre a cantiga estudada, os alunos realizaram o questionário³ que seguidamente apresentamos.

³ Texto e questionários presentes na página 56 do manual adotado, *Marca a Página 10*, da Porto Editora.

Ai dona fea, fostes-vos queixar

Ai dona fea, fostes-vos queixar
que vos nunca louv'en[o] meu cantar;
mais ora quero fazer um cantar
em que vos loarei todavia;
5 e vedes como vos quero loar:
dona fea, velha e sandia!

Dona fea, se Deus mi perdom,
pois havedes [a] tam gram coraçom
que vos eu loe, em esta razom
10 vos quero já loar todavia;
e vedes qual será a loaçom:
dona fea, velha e sandia!

Dona fea, nunca vos eu loei
em meu trobar, pero muito trobei;
15 mais ora já um bom cantar farei
em que vos loarei todavia;
e direi-vos como vos loarei:
dona fea, velha e sandia!

João Garcia Guilhade, in Graça Videira Lopes (coord.),
Cantigas Medievais Galego-Portuguesas – Corpus Integral
Profano, Vol. 1, Lisboa, BNP, 2016, p.531

1. A cantiga “Ai dona fea, fostes-vos queixar” pode classificar-se como uma cantiga de escárnio.
 - 1.1. Tendo em conta o **Toma nota** sobre as cantigas de escárnio e maldizer, justifica a afirmação acima apresentada.
2. Identifica o sujeito poético da cantiga e o seu interlocutor.
 - 2.1. Apresenta dois traços caracterizadores do alvo da crítica desta composição.
3. Mostra de que forma esta cantiga contrasta com as regras do amor cortês.
4. Comprova a presença da ironia neste texto.

Figura 3 – Cantiga “Ai dona fea, fostes-vos queixar” e questionário

Antes da aula terminar, foi solicitado aos alunos que, partindo de uma música popular de carácter satírico, escrevessem uma cantiga e fizessem uma gravação áudio ou vídeo para ser apresentada à turma. O intuito desta atividade era que os alunos mobilizassem conhecimentos anteriormente adquiridos sobre as cantigas, em particular, sobre as cantigas de escárnio e maldizer, trabalhassem a escrita criativa de uma forma lúdica e trabalhassem a oralidade.

Para registar o desempenho dos alunos, foi construída uma grelha de avaliação qualitativa (Anexo III). Por ter sido a primeira atividade e por ainda não estar familiarizada com as rubricas de avaliação, a elaboração da grelha obedeceu a critérios muito simples. Contudo, é possível perceber, pela análise da mesma, que os grupos respeitaram, na generalidade, o que tinha sido solicitado, sendo o balanço da atividade positivo.

Esta primeira aula decorreu de acordo com o que estava previsto na planificação. Contudo, especialmente no primeiro tempo da aula, verificamos que os discentes não estavam muito à vontade, o que de alguma forma limitou a sua participação na aula.

4.3.2. Sequência didática nº2 – *Crónica de D. João I, Fernão Lopes*

A segunda sequência didática contemplou o estudo da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. Esta crónica data do século XV, é um texto de relevância histórica e apresenta marcas de linguagem próprias da época. Dos dois capítulos previstos para serem estudados, o nosso trabalho incidiu apenas no capítulo CXLVIII da referida obra, para o qual foram calendarizadas três aulas de dois tempos letivos cada.

4.3.1.2. Sequência didática nº2 – primeira aula

A aula foi planificada partindo do domínio da Educação Literária em articulação com os outros domínios. Com a intenção de preparar a leitura do capítulo CXLVIII da *Crónica de D. João I* e de mobilizar conhecimentos prévios, recorreremos as estratégias lúdicas. Assim, a aula foi iniciada com a construção e identificação da palavra Pobreza. Ao chegar à sala de aula alguns alunos detetaram letras de cartolina coloridas em cima das suas mesas. Foi pedido aos alunos, que tinham as letras, que se deslocassem para a frente do quadro. Partindo daí, com a ajuda dos colegas, os alunos foram motivados a ordenar e identificar a palavra-chave que serviu para introduzir a temática que seria apresentada na atividade posterior e, mais tarde, no texto literário.

De seguida, os alunos visualizaram o excerto do documentário *Humano*⁴ (Anexo IV), de Yann Arthus-Bertrand. Após a visualização, os alunos foram convidados a expor as ideias principais e a debaterem o assunto, trocando pontos de vista com os colegas e a professora. O debate permitiu que os alunos a fizessem associações a situações de pobreza conhecidas, à temática da pobreza “envergonhada”, às dificuldades que muitos pais passam para poderem dar uma educação melhor aos seus filhos. O objetivo da atividade era predispor os alunos para o estudo do texto literário abordando a temática presente no mesmo, trabalhar o sentido cívico, sensibilizar os alunos para uma problemática da pobreza.

No segundo momento da aula foi feita a audição⁵ dos excertos do capítulo CXLVII da *Crónica de D. João I* (Anexo V). Após a audição, alguns alunos foram convidados a fazer uma leitura expressiva dos excertos para os colegas.

De seguida, a interpretação do primeiro excerto do texto foi realizada oralmente a partir das questões apresentadas no manual. Para a interpretação do segundo excerto foi pedido aos discentes

⁴ Documentário disponível na plataforma *Escola Virtual*, Porto Editora.

⁵ Áudios disponíveis na plataforma *Escola Virtual*, Porto Editora.

que realizassem, a pares, as atividades propostas no manual escolar⁶ para que fosse possível aferir a compreensão do texto literário.

A opção de pedir para que os alunos realizassem o questionário presente no manual teve a ver com dois aspetos: o primeiro prende-se com as orientações que nos foram dadas para que, sempre que possível, fosse utilizado o manual escolar, uma vez que nem sempre os alunos têm o cuidado de guardar materiais facultados a partir de cópias dadas pelo professor; o segundo aspeto relaciona-se com a pertinência do questionário disponibilizado pelo manual, após uma análise verificamos que este abrangia todos os aspetos relevantes que deviam ser retirados da leitura do texto literário.

Da observação dos alunos, durante a realização da atividade, foram notórias as dificuldades relacionadas com o significado de algum vocabulário o que implicou esclarecimentos para que conseguissem alcançar a compreensão do texto e realizar o questionário. As respostas foram registadas no caderno diário e apresentadas pelos pares oralmente. No geral, os alunos conseguiram responder corretamente sendo necessário apenas completar algumas respostas.

O terceiro e último momento da aula foi pensado para que fosse possível fazer uma sistematização oral e escrita da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. Os alunos, em conjunto com a professora, deveriam participar na construção de um esquema síntese com as principais características da obra em estudo. Devido à extensão da aula e a algumas dificuldades apresentadas pelos alunos, apenas foi feita uma breve sistematização oral.

4.3.1.3. Sequência didática nº2 – segunda aula

A segunda aula da segunda sequência didática foi planificada com o intuito de continuar o estudo do texto literário, mais precisamente o terceiro e quarto excertos do capítulo CXLVIII da *Crónica de D. João I*. De forma a iniciar a aula, e tendo em conta a necessidade de introduzir as aprendizagens relacionadas com a Educação Literária, foi projetada uma imagem alusiva à subnutrição vivida em vários países africanos. Assim, foi pedido aos alunos que fizessem uma leitura da imagem e a respetiva apreciação oral. Pretendíamos que fossem destacados os seguintes aspetos:

- o contexto;
- a problemática;
- os sentimentos provocados pela imagem.

⁶ Questionário presente no manual *Marca a Página* 10, pp.94 – 95.

A leitura da imagem e a respetiva partilha de pontos de vista preparou os alunos para a leitura do texto literário onde eram feitas referências às condições deploráveis vividas pelos habitantes da cidade de Lisboa, devido à escassez de alimentos, provocadas pelo cerco à cidade.

Esta atividade possibilitou a mobilização de experiências e saberes, adquiridos previamente.

No seguimento da aula, foi realizado um concurso de leitura. A atividade “Encarna o papel do cronista” foi pensada para trabalhar a leitura em voz alta em articulação com o domínio da Educação Literária. Desse modo, foi pedido aos alunos que preparassem previamente a leitura da *Crónica de D. João I.* em casa, com o apoio de um áudio disponibilizado pela *Escola Virtual*, para que na aula pudessem participar num concurso de leitura. Tendo em conta a dificuldade vocabular apresentada neste texto, esta atividade permitiu que os alunos se familiarizassem lentamente com o léxico e assimilassem o seu significado. Pretendíamos, ainda, de acordo com o que está preconizado nas *Aprendizagens Essenciais*, que os alunos se aproximassem de diferentes tipos de texto para os quais devem fazer diferentes tipos de leitura.

Após a leitura em voz alta, os alunos votaram, através da plataforma *Mentimeter*, no colega que teve o melhor desempenho. Os alunos demonstraram bastante interesse na atividade por promover um ambiente mais descontraído e por se distanciar da tradicional leitura do texto literário. O recurso à ferramenta digital para a votação foi uma novidade à qual os alunos reagiram com curiosidade e entusiasmo.

De seguida, decidimos que seria interessante desenvolver um trabalho autónomo, nesse sentido, o texto foi segmentado (Anexo VI) e distribuído pelos alunos que já se encontravam preparados para trabalhar em mentorias⁷.

A partir do segmento do texto, foi solicitado aos alunos que lessem novamente, interpretassem para mais tarde partilharem com a turma. Mais uma vez, as dificuldades centraram-se na compreensão de algum vocabulário, no entanto, os alunos conseguiram perceber o texto uma vez já se encontravam munidos de conhecimentos que lhes permitiram tirar elações.

Tendo em conta os pontos de vista apresentados pelos alunos, foi feita uma apreciação/resumo com o intuito de reforçar/esclarecer: o tema, as ideias principais e os pontos de vista suscitados pela leitura.

No sentido de verificar e consolidar os conteúdos apreendidos, os alunos resolveram o questionário interpretativo e gramatical presente no manual escolar. A realização do questionário após a leitura é uma estratégia que não é nova, contudo, apresenta vantagens, do ponto de vista didático,

⁷ O trabalho de mentoria consiste numa relação de ajuda entre dois alunos em contexto sala de aula.

relacionadas a compreensão da leitura e com a preparação para momentos formais de avaliação, internos e externos.

A partir do último exercício proposto no manual para este momento, relacionado com a etimologia das palavras e respetivos valores semânticos, pensamos concluir a aula com uma atividade interativa presente na plataforma da *Escola Virtual*, contudo, tal não aconteceu pois não houve tempo para que a mesma se realizasse.

4.3.1.4. Sequência didática nº2 – terceira aula

A terceira e última aula da segunda sequência didática teve início com uma atividade de pré-leitura, a apresentação e discussão de um dilema moral. O dilema apresentado foi o dilema do bote salva-vidas a partir do qual os alunos foram confrontados com a problemática de terem de escolher quem deve permanecer no bote e, por isso, sobreviver ou quem deve ser sacrificado. Os alunos surpreenderam pela positiva ao demonstrarem bastante entusiasmo e participarem ativamente na discussão fazendo ligações do dilema apresentado com a realidade vivida pelos profissionais de saúde durante a pandemia. O objetivo desta atividade era preparar os alunos para a leitura do último excerto da *Crónica de D. João I*. A relevância da escolha do dilema moral relacionou-se com a aprendizagem a partir da explanação de problemas que permitem que os alunos desenvolvam valores morais e cívicos através da reflexão e da articulação com a realidade.

De seguida, foi reproduzido o áudio correspondente ao excerto que foi estudado, a conclusão do capítulo CXLVIII da referida obra, que foi acompanhada pelos alunos através do texto presente no manual. Após a audição do texto, foi pedido aos alunos que:

- identificassem a posição do autor do texto em relação à decisão do Mestre;
- referissem a quem se dirige o autor;
- relacionassem o dilema moral discutido no início da aula com o texto.

Seguindo orientações fornecidas pela professora, os alunos conseguiram inferir o sentido global do texto, apresentando as ideias principais do capítulo.

À semelhança das aulas anteriores, o texto foi segmentado (Anexo VII) e distribuído pelos alunos, que já se encontravam preparados para trabalhar em mentorias⁸. Pretendíamos que os alunos fossem capazes de trabalhar em equipa de forma responsável, juntando os esforços para atingir um objetivo comum. A atividade realizada no âmbito do projeto previa o desenvolvimento de questões

⁸ O trabalho de mentoria consiste numa relação de ajuda entre dois alunos em contexto sala de aula.

escritas, a partir de um questionário de leitura presente no manual. A insistência desta estratégia afirmou-se como uma necessidade tendo em conta as dificuldades apresentadas pela turma nesse campo.

Os alunos fizeram a análise do segmento que lhes correspondia e partilharam com a turma. Tendo em conta os pontos de vista apresentados pelos alunos, foi feita uma apreciação com o intuito de esclarecer e reforçar: o tema, as ideias principais e os pontos de vista suscitados pela leitura. De forma a concluir o estudo do capítulo CXLVIII da *Crónica de D. João I*, foi feita uma sistematização oral referindo os aspetos mais relevantes da escrita de Fernão Lopes e do capítulo analisado.

No segundo tempo de aula, fazendo a ligação com o conteúdo estudado, *Crónica de D. João I*, foi pedido aos alunos que fizessem, individualmente, uma apreciação crítica de um cartoon relacionado com a pobreza. Para que a atividade fosse realizada com sucesso, e a título de planificação da atividade de escrita, os alunos foram lembrados que o cartoon: é um desenho humorístico (recorre ao exagero de forma cômica para expor um problema);

- tem intenção crítica;
- retrata situações do quotidiano, questões políticas e sociais;
- alerta o leitor para as injustiças da sociedade.
- A propósito desta atividade, os alunos aprenderam que a apreciação crítica é:
- um comentário crítico, que tem como propósito apresentar e analisar expressões culturais (arte, livros, música...);
- um texto subjetivo e valorativo;
- parte da análise de um objeto para a formulação de um juízo de valor.
- oral ou escrito.

Para a realização da tarefa, para além das instruções dadas oralmente, foi distribuída uma instrução de escrita (Anexo VIII) com as indicações necessárias à realização da tarefa. Os alunos foram lembrados da necessidade de respeitarem os três passos do processo de escrita: planificar, textualizar e rever. A importância desta atividade relacionou-se com o desenvolvimento de competências de escrita, com a capacidade de os alunos se posicionarem perante uma realidade, esperando que formulassem e apresentassem juízos de valor, expressassem sentimentos e emoções, demonstrassem responsabilidade cívica, articulassem os conhecimentos adquiridos através da leitura do texto literário com a realidade. A atividade de escrita foi trabalhada à luz do que foi anteriormente preconizado, recorrendo a estratégias que incidiram no contexto, através da mobilização de saberes prévios, e no processo de escrita a partir de estratégias de facilitação processual com fim a uma escrita

tridimensional. Da observação direta dos alunos durante o processo de escrita, verificamos que a planificação e a revisão do texto foram, em alguns casos, desvalorizadas. Desta constatação, verificamos a necessidade de aprofundar estes aspetos, num trabalho futuro.

No final da atividade, antes de os alunos entregarem o trabalho para que fosse alvo de uma avaliação formativa, foi pedido a dois alunos que lessem os seus trabalhos à turma. Houve alguma resistência por parte dos alunos em aceder ao pedido, pois não sentiam confiança nos trabalhos produzidos.

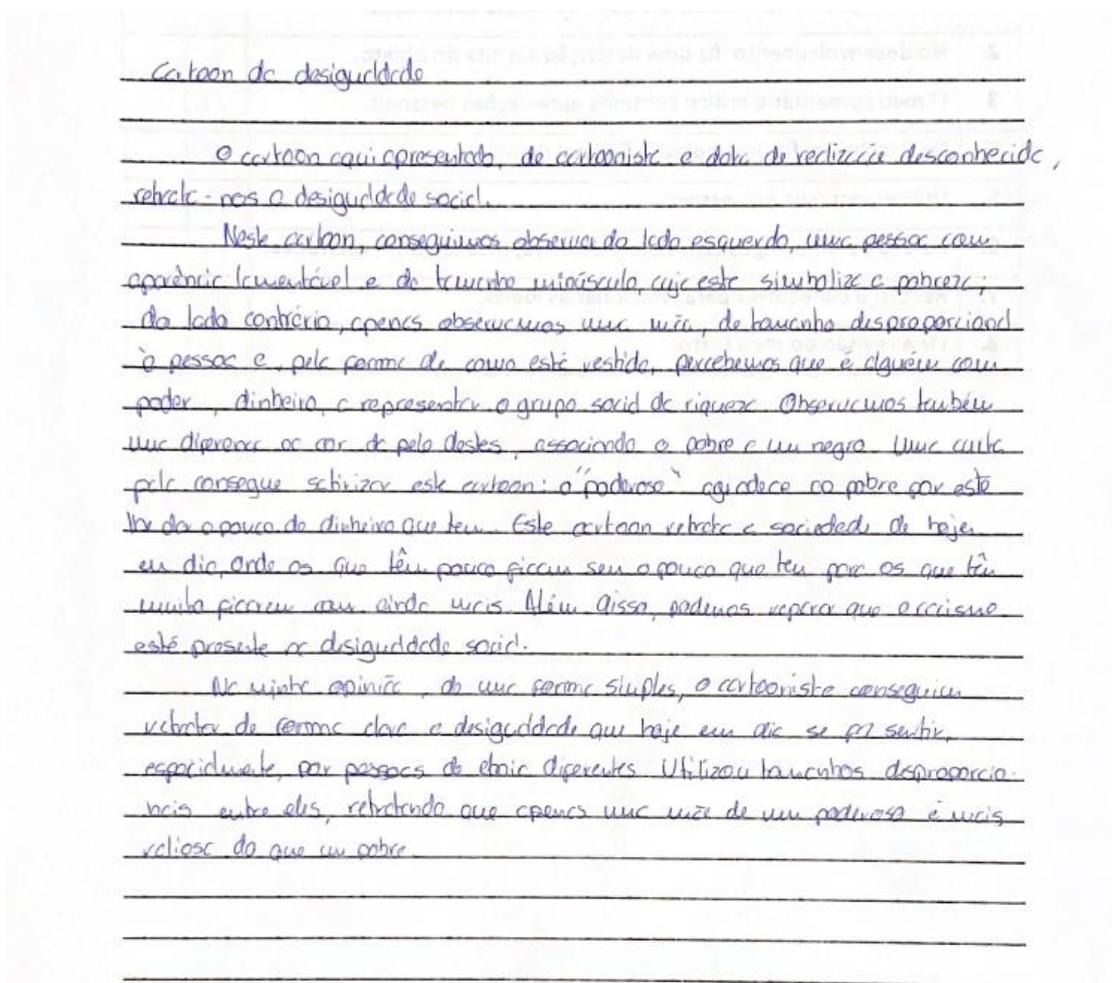


Figura 4 - Exemplo de uma apreciação crítica realizada por um aluno

Da recolha e avaliação dos trabalhos escritos, conseguimos perceber que os alunos apresentavam muitas lacunas ao nível da escrita, vocabulário reduzido, dificuldades de expressar juízos de valor, de estruturação de ideias e incorreções sintáticas.

4.3.3. Sequência didática nº3 – *Farsa de Inês Pereira*

A sequência didática apresentada neste ponto insere-se na terceira unidade didática que destaca o estudo da *Farsa de Inês Pereira*. Embora as planificações apresentadas neste momento não tenham contemplado o estudo do domínio da Educação Literária, os conteúdos e as temáticas propostas para as aulas encontram-se presentes na referida obra e, por isso, surgem aqui em articulação com a mesma.

4.3.3.1. Sequência didática nº3 – primeira aula

A terceira sequência didática foi inaugurada com uma atividade diferente. No âmbito do programa PRESSE⁹ e em articulação com o projeto de Domínio e Autonomia Curricular e a temática presente na obra *Farsa de Inês Pereira*, a aula foi pensada partindo da atividade número dezoito do referido programa “E foram felizes para sempre...”. A partir da frase escrita no quadro “E foram felizes para sempre...”, foi solicitado a um aluno que lesse a frase e foi lançado aos alunos o repto de pensarem no que é necessário para que as pessoas tenham relações felizes. O momento seguinte foi destinado à partilha de ideias apresentadas pelos alunos que se foram predispondo para a discussão que seria apresentada no debate. Após essa pequena partilha de ideias, os alunos já estavam preparados para a atividade seguinte, o debate.

O debate realizou-se de uma forma diferente do habitual, assim começamos por dispor as cadeiras em duas filas, frente a frente., sendo que uma fila de cadeiras correspondia à posição “concordo” e o outro lado à posição “discordo”. De seguida, foram explicadas as regras do debate/jogo. As frases foram projetadas no quadro com recurso a um *PowerPoint* elaborado para o efeito. Após a leitura de uma frase, os alunos teriam de tomar uma posição, procurando a cadeira do lado que representasse a sua resposta. Todas as cadeiras teriam de ficar ocupadas, ainda que o lugar onde se sentassem não representasse a sua opinião. Assim que os alunos se encontraram sentados, foram questionados sobre a sua escolha, pedindo que se posicionassem quanto à frase apresentada, tendo em conta o lugar ocupado. Neste momento, os alunos viram-se perante a necessidade de usar a capacidade argumentativa, pois nem sempre a sua opinião correspondia àquela que advogaram. A atividade revelou-se muito interessante por promover competências orais, pela dinâmica que proporcionou ao impulsionar o posicionamento perante uma realidade, fomentando a formulação de juízos de valor, a expressão de sentimentos e emoções e inculcando responsabilidade cívica.

⁹ Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar.

Para o segundo tempo de aula foi planificada uma atividade de escrita. Fazendo a ligação com o debate, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto, sobre aspetos relacionados com a igualdade de género (Anexo IX), partindo da imagem apresentada na referida atividade número dezoito do projeto PRESSE.

No final da aula, tal como aconteceu em aulas anteriores, foi pedido a dois alunos que lessem os seus trabalhos à turma, a título exemplificativo. Após as leituras, os alunos entregaram o trabalho à professora estagiária para que este fosse alvo de uma avaliação formativa. A apreciação crítica foi um género textual muito trabalhado em aula por estar prevista nas aprendizagens destinadas ao décimo ano e por ser passível de constar nas avaliações externas nacionais.

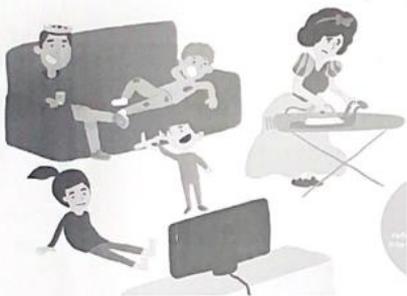
Da leitura e correção dos trabalhos foi possível averiguar que os alunos ainda mantinham algumas dificuldades relacionadas com a escrita. Apesar de não darem muitos erros ortográficos, as dificuldades ao nível da sintaxe e organização de ideias eram notórias.

Na *Farsa de Inês Pereira*, assim como noutras obras literárias, abordam-se diferentes concepções de vida e de casamento. Será que estas concepções permanecem atuais?

Com base na observação da imagem abaixo, redige uma apreciação crítica (de 120 a 200 palavras). A tua apreciação deve incluir:

- Um título sugestivo;
- Uma introdução, com a apresentação do tema e a descrição sucinta dos elementos icónicos da imagem;
- Um desenvolvimento, no qual concretizes um comentário crítico da imagem, explicitando a sua dimensão metafórica utilizando um discurso valorativo;
- Uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos.

Planifica previamente o teu texto e, depois de redigido, faz uma revisão cuidada.



Planificação:

Introdução:

- Descrever a imagem

Desenvolvimento:

- Ponto de vista sobre a mulher estar a trabalhar e o homem e os rapazes estarem a descontrair.
- Dar a minha opinião sobre o assunto.

Conclusão:

- Concluir fortalecendo mais o meu ponto de vista.

NORTE2020 pecc 2020

Textualização:

Igualdade nas tarefas domésticas

Nesta imagem podemos observar uma menina sentada no chão a ver televisão, um rapaz ao seu lado a brincar com um pequeno avião, outro rapaz deitado no sofá, com o seu pai sentado ao lado, e a mãe a fazer as tarefas domésticas.

Nesta representação a mulher está a passar a roupa e fero enquanto os outros estão a descontrain, o que demonstra uma falta de igualdade no que toca as tarefas de casa, na imagem também podemos reparar que o homem tem uma coroa na cabeça, como se ele fosse o rei da casa e a ~~se~~ embora era a sua esposa, ele mandava e ela fazia. Na minha opinião isso é extremamente incorreto todos têm que colaborar nas tarefas domésticas, até os meninos que estão no chão a ver televisão e a brincar com um aviãozinho, um fazia uma coisa e outro fazia outra, acho que não se deve escravizar uma pessoa, neste caso uma mulher, até porque o que faz sozinho dividido por todos era muito mais rápido.

Em conclusão, acho que numa casa todos devem contribuir para as tarefas domésticas e não escravizar a mulher que não tem que fazer tudo sozinho enquanto os outros não fazem nada.

Revisão:	👍	👎
Planifiquei o texto.	✓	
Na introdução, apresentei o objeto da minha apreciação.	✓	
No desenvolvimento, fiz uma descrição sucinta do objeto.	✓	
Na conclusão, fiz uma apreciação final do objeto.	✓	
Usei vocabulário variado.		✓
Articulei as três partes do texto	✓	
Mobilizei articuladores variados		✓

Elaborado por:
NORTE2020 POC 2020

Figura 5 - Exemplo de uma apreciação crítica realizada por um aluno

4.3.3.1. Sequência didática nº3 – segunda aula

No seguimento das aulas que tinham sido lecionadas pela professora titular, pretendia-se que os alunos adquirissem conhecimentos no domínio da Gramática, nomeadamente os atos de fala, contemplados nas *Aprendizagens Essenciais* para o décimo ano de escolaridade. Para que o ensino da gramática fosse desmistificado decidimos que a introdução do novo conteúdo gramatical seria feita de uma forma lúdica, com recurso a materiais manipuláveis, que permitiram aos alunos a descoberta, aos poucos, motivando-os para a nova aprendizagem.

Na linha do que já apresentamos anteriormente sobre a diversidade de atividades, estratégias e materiais, elaboramos balões de fala em cartolina colorida onde estavam escritas pequenas frases correspondentes a atos de fala distintos. Acreditamos que, tal como defende Kishimoto (1998, p.13), “a manipulação de objetos facilita a aquisição de conceitos”. Assim, partindo da leitura dos balões, os

alunos foram questionados sobre o conteúdo dos mesmos. Pretendíamos que os alunos percebessem que as frases presentes nos balões representavam falas. A partir daí, os alunos foram levados a compreender que as frases representavam atos de fala e que estes são proferidos com diversas intenções. Esta estratégia, na conceção de Silva (2003), mais não é do que ensinar gramática explícita através da gramática implícita.



Figura 6 - Materiais manipuláveis sobre os atos de fala

De seguida, apresentamos o novo conteúdo com recurso a um *PowerPoint* onde foram esclarecidos os diferentes atos de fala com os respetivos exemplos. Pensado que a aula de gramática não deve ser uma aula meramente expositiva e desinteressante, elaboramos uma atividade, de verificação e aquisição do conteúdo, realizada na plataforma *Kahoot!* A atividade foi apresentada em forma de *quiz*, constituída por doze questões, em que foram dadas quatro opções de resposta em cada *item*. Os alunos participaram no jogo individualmente, com recurso ao seu telemóvel. Todos os discentes expressaram muito entusiasmo pela realização da tarefa, demonstrando, assim, grandes expectativas em relação à mesma.

A abordagem desta aprendizagem do domínio da gramática foi pensada numa “lógica de desenvolvimento progressivo do grau de dificuldade” (Vieira da Silva, 2008, p.96) na qual privilegiamos as metodologias ativas com recurso ao lúdico como potenciadoras de uma aprendizagem pela descoberta.

Da avaliação feita, fruto da observação direta dos alunos, é que a atividade se revelou mais um jogo, em que prevaleceu a competição entre os alunos, do que um instrumento facilitador da aprendizagem. Reconhecemos que o facto de os alunos terem tido um primeiro contacto com o conteúdo apresentado no *quiz* pouco antes da realização do *Kahoot!* não permitiu que houvesse tempo suficiente para que o mesmo fosse acomodado. No entanto, segundo as estatísticas reveladas pela plataforma, conseguimos concluir que a atividade obteve uma taxa de sucesso de sessenta e nove por cento, visível no relatório do jogo apresentado.

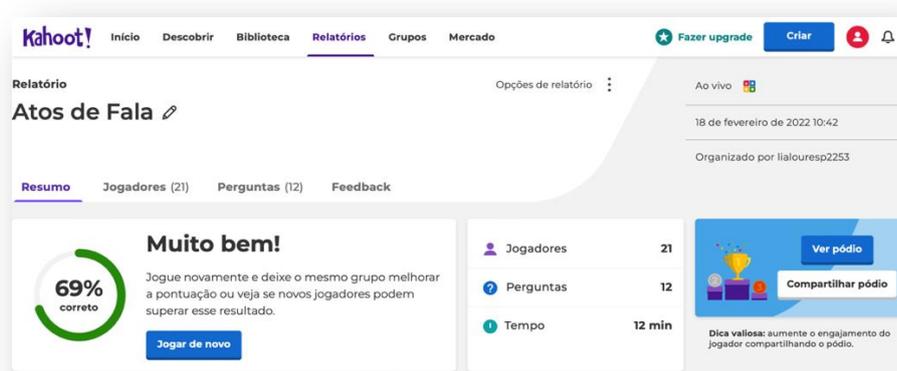


Figura 7 - Resultados da atividade Kahoot! sobre os atos de fala

Das doze questões, apenas uma foi corretamente respondida pelos vinte e um alunos participantes e duas questões obtiveram um resultado inferior a cinquenta por cento de respostas certas. Estes resultados revelam a dificuldade sentida pelos alunos nesta aprendizagem. Contudo, foi perceptível que as tecnologias digitais ao serviço da educação para além de fornecerem uma dinâmica interessante à aula, propiciam um maior envolvimento dos alunos nas atividades. É importante salientar que os alunos revelaram responsabilidade no uso do telemóvel na sala de aula, usando-o exclusivamente para a realização da atividade, o que permite que esta ou outra ferramenta digital seja usada em contexto sala de aula sem receios.

Para finalizar, foi distribuída uma ficha¹⁰ formativa com vinhetas de banda desenhada nas quais os alunos preencheram os balões de fala aplicando os conhecimentos sobre o conteúdo gramatical estudado. Inicialmente os alunos não estavam a perceber o que era para fazer, após uma segunda explicação conseguiram realizar a atividade com sucesso, como pode ser verificado através da observação das imagens.

¹⁰ *Mafalda*, Editora Verbo e *Calvin & Hobbes*, Gradiva.

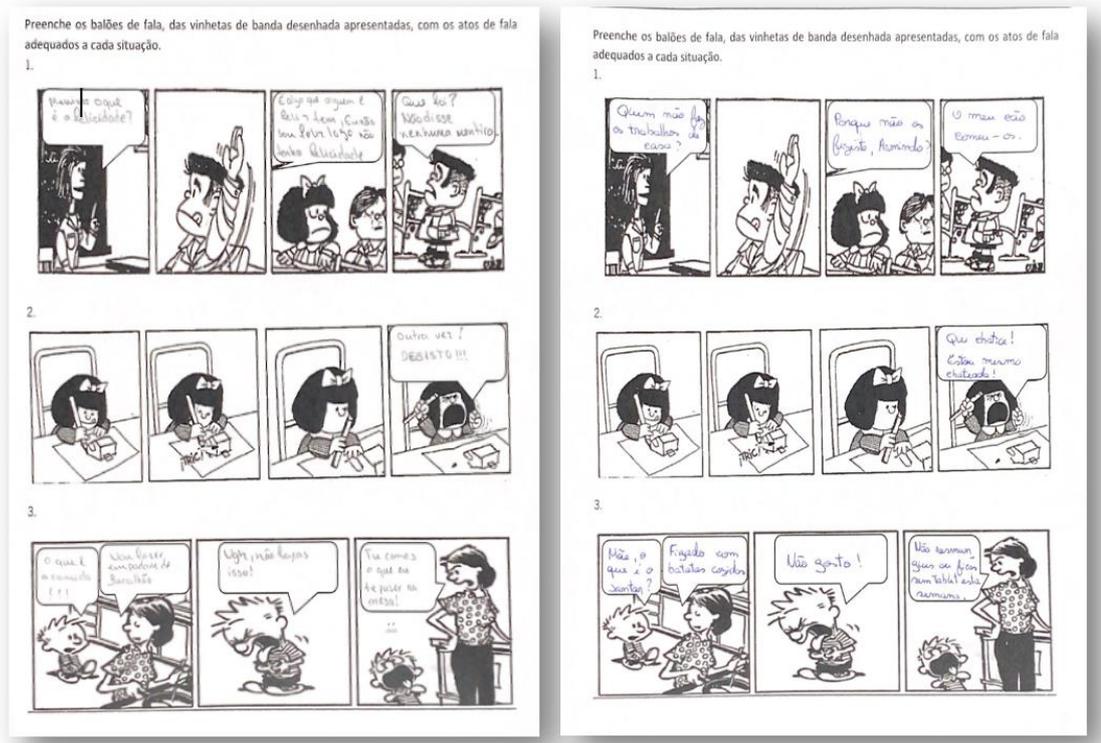


Figura 8 - Exemplo de uma atividade realizada pelos alunos sobre os atos de fala

Tendo em conta a versatilidade do conteúdo gramatical, foi possível implementar estratégias distintas que cativaram o interesse dos alunos e implementaram um ritmo dinâmico à aula.

No segundo tempo letivo o foco da aula incidiu no domínio da leitura. No entanto, de forma a fazer a ligação com a primeira parte da aula, foi desenhado um balão de fala no quadro com a frase “E se fosse consigo?”. De seguida, os alunos foram questionados sobre a mensagem presente no quadro. Os alunos perceberam que a mensagem representava um ato de fala. A partir desse momento, foram questionados sobre a familiaridade da frase e induzidos a relacionar com o programa de televisão homónimo.

De forma a antecipar a leitura do texto, e conciliando com a temática predominante na unidade curricular em questão, pensamos que seria pertinente, como atividade de pré-leitura, a visualização do excerto do programa da SIC “E se fosse consigo?” no qual foi apresentada uma simulação de uma situação de violência no namoro. O objetivo, para além de antecipar a leitura da crónica “Entre marido e mulher, mete sempre a colher”, era obter um posicionamento por parte dos alunos e ao mesmo tempo trabalhar a expressão oral. Após a visualização do vídeo foi perguntado aos alunos o que fariam se se vissem perante uma situação idêntica à que tinham assistido. Mais uma vez, os alunos aderiram

muito bem ao *brainstorming* gerado a partir da visualização do vídeo, mostrando sensibilidade e civismo perante a situação exposta.

Nesse momento, os alunos já se encontravam munidos de conhecimentos facilitadores da leitura do texto “Entre marido e mulher, mete sempre a colher” (Anexo X). Antes de os alunos realizarem a leitura do texto, o conteúdo do mesmo foi antecipado da seguinte forma:

- Leitura do título;
- Exploração do título;
- Formulação de hipóteses a partir do título;

De seguida, a leitura do texto foi realizada em voz alta pelos alunos à qual se seguiu uma análise do mesmo. A exploração do texto foi conduzida através da estratégia pergunta, efetuada pela professora, e resposta dada pelos alunos. Em relação à exploração do texto fica a nota de que o texto devia ter sido menos explorado oralmente uma vez que os alunos iriam resolver um questionário que abrangia perguntas que foram abordadas durante a interação oral.

Mesmo tendo sido feita a exploração do texto, foi pedido aos alunos que realizassem, a pares, um questionário (Anexo X) interpretativo e registassem no caderno diário para que fosse possível o treinamento das respostas escritas. Os alunos realizaram o questionário autonomamente, mas sempre com a monitorização da professora. Os pares apresentaram oralmente as suas respostas que foram seguidas da projeção de modelos de respostas, no quadro, para que fosse possível retificar e/ou acrescentar o que for necessário.

Esta atividade foi pensada para trabalhar domínio da leitura e fazer a articulação da informação lida com conhecimentos exteriores, nomeadamente o estudo da peça *Farsa de Inês Pereira* e com o livro do projeto de leitura, *O nosso reino*, de Valter Hugo Mãe.

Os materiais escolhidos para a aula foram de diversa: manipuláveis, audiovisuais, textos, questionários e *PowerPoint* porque permitem uma diversidade de estratégias de forma a tornar a aula mais interessante. Os objetivos da aula eram que os alunos adquirissem aprendizagens no domínio da gramática, da leitura e da oralidade, assim como competências ligadas ao domínio da cidadania e desenvolvimento, articuladas com os critérios transversais, definidos na planificação anual da disciplina, relacionadas com a recolha de informação e comunicação.

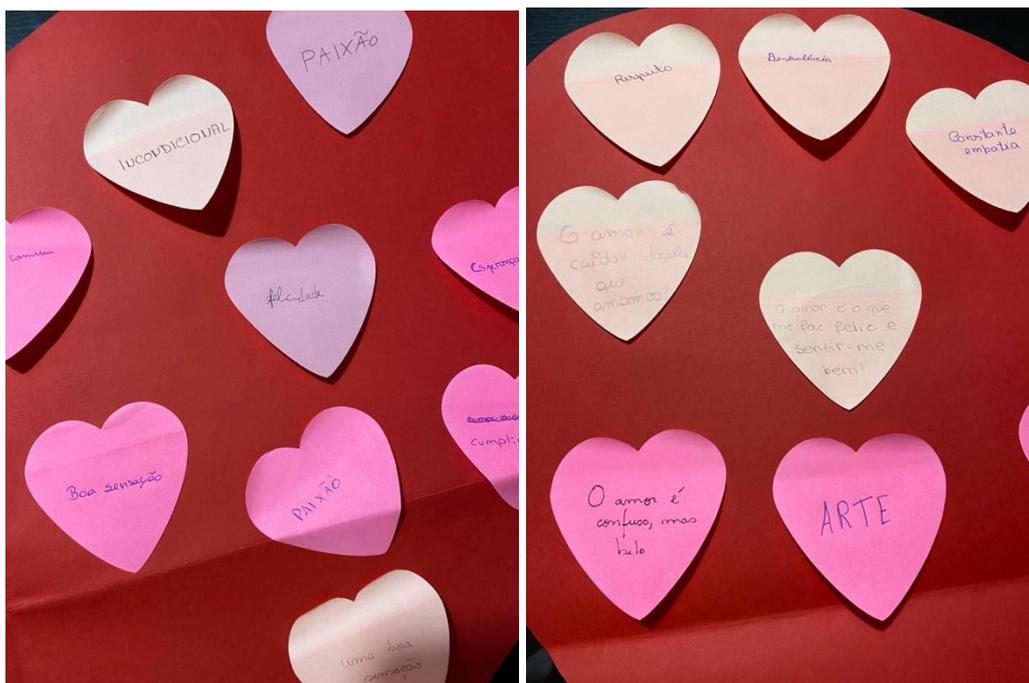


Figura 9 - Atividade de pré-leitura "O que é o Amor?"

De seguida, os alunos foram questionados sobre os diversos tipos de Amor (maternal, fraternal, platónico...). Partindo desta temática, foi feita uma ligação à temática do Amor na lírica camoniana, através de um mapa conceptual elaborado no quadro. O recurso a mapas conceptuais permite facilitar a aprendizagem significativa através da representação de diagramas hierárquicos que apresentam relações entre conceitos.

Partindo do primeiro verso do poema "Amor é um fogo que arde sem se ver", os alunos foram questionados sobre a contradição presente no verso, de forma a perceberem o paradoxo existente que permitiu prever a complexidade que este sentimento amoroso representa para o poeta. Após a exposição dos pontos de vista dos alunos, foi pedido a um aluno que fizesse uma leitura expressiva do poema.

De seguida, os alunos fizeram, em grupo, uma análise do poema salientando:

1. A estrutura do poema.
2. O tema e o assunto.
3. Divisão do poema em duas partes. Justificação da divisão.
4. Caracterização do amador face ao ser amado, tendo em conta o primeiro terceto.
5. Descrição de dois dos efeitos de sentido produzidos pela anáfora da forma verbal "é".
6. Demonstrar o contributo das antíteses e paradoxos para a intencionalidade do sujeito poético.

De forma a que os alunos ficassem com o registo da análise do poema completo, foi distribuída uma folha, elaborada especificamente para esse fim, onde os alunos fizeram todos os registos e anexaram ao caderno diário. O resultado do trabalho realizado em grupo foi apresentado à turma. Nesse momento, foram esclarecidas possíveis dúvidas ou incorreções.

Do ponto de vista da didática do ensino da leitura, com base na classificação dos processos de leitura proposta por Irwin (1986, citado por Giasson, 1993), as estratégias escolhidas foram pensadas para que os alunos fizessem um percurso de leitura a partir de microprocessos, passando por processos de integração, de macroprocessos e processos de integração até aos processos metacognitivos.

O último momento da aula foi reservado ao domínio da Gramática. Partindo da frase “Amor é ferida que dói”¹¹, os alunos foram questionados sobre a intenção do locutor ao proferir esse enunciado. O processo foi repetido com outras frases foram sendo escritas no quadro. A partir daí, foi introduzida a nova aprendizagem, a modalidade e os valores modais. A nova aprendizagem foi devidamente aprofundada com recurso a um *PowerPoint* construído para o efeito. Os alunos registaram toda a informação no caderno diário.

De forma a consolidar o novo conteúdo gramatical, foram realizados exercícios relacionados com a matéria. A realização dos exercícios obedeceu a uma organização da turma em seis grupos aos quais foi pedida a tarefa de construção de duas frases que refletissem o conteúdo gramatical lecionado. De seguida, os grupos passaram o seu trabalho para o grupo seguinte para que este identificasse as modalidades presentes nas frases. O trabalho voltou a ser passado para o grupo seguinte que fez a correção do trabalho dos colegas. No final, os alunos apresentaram à turma o resultado do seu trabalho.

4.3.4.2. Sequência didática nº4 – segunda aula

A segunda aula da quarta sequência didática foi planificada para abordar domínios diferentes nos dois tempos letivos. Assim, o primeiro tempo teve início com a apresentação de imagens da arte urbana do artista Vhils (Alexandre Farto). Começamos por questionar os alunos sobre o artista de arte urbana para tentar perceber se o conheciam e se conheciam a sua obra. Verificamos que os alunos não sabiam quem era o artista, por isso, foi necessário fazer uma breve contextualização oral. Desta forma, os alunos já se encontravam preparados para apreciar algumas obras do artista que foram projetadas no quadro. Pedimos aos alunos que fizessem uma leitura das imagens.

¹¹ Os exemplos utilizados constam no manual adotado (p.199).

De seguida, foi realizada a audição da cantiga “Perdigão perdeu a pena”, cantada por Katia Guerreiro. Após a audição do poema, a professora, em conjunto com os alunos, fez uma Interpretação do mesmo. Os alunos foram questionados se o texto os fazia recordar algum ditado popular. Os alunos sugeriam alguns ditados que foram ao encontro do que estava planeado: “um mal nunca vem só”, “quanto mais alto se sobe maior é a queda”, “mais vale um pássaro na mão do que dois a voar” e “quem quer mais do que lhe convém perde o que quer e o que tem”.

De seguida, os alunos foram inquiridos sobre o significado de “Perdigão”. Para uma melhor compreensão do poema, de forma a aproveitar todas as potencialidades do manual e a fomentar práticas de estudo, os alunos foram convidados a explorar o glossário apresentado no manual e a descobrirem a definição de Perdigão apresentada. A título de reforço, os alunos foram elucidados que o perdigão é uma ave, macho da perdiz que simboliza a beleza feminina, mas também a tentação ou perdição. Neste texto, o perdigão pode ser a personificação do sujeito poético.

Para a abordagem do poema utilizamos como estratégia a projeção do poema no quadro onde, a partir de palavras sublinhadas, os alunos iam sendo questionados sobre o seu significado. Esta estratégia possibilitou que os alunos abordassem o texto literário de um modo diferente, o que permitiu que a sua interpretação fluísse como se de uma conversa se tratasse. No final, foi solicitado um breve resumo oral do texto tendo em conta a polissemia da palavra “pena”, entendida como revestimento de asa ou sofrimento.

Como atividade de pós-leitura, de forma a concluir o estudo do poema, os alunos foram questionados sobre a existência de algum mito que se pudesse relacionar com o poema analisado. A partir dos indícios dados pela professora, figura masculina que munida de asas e de uma ambição desmedida, voa tão alto que acaba “desasado”, os alunos depressa perceberam que se tratava do mito de Ícaro. Tendo em conta a informação que possuíam, foi solicitado aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre o mito de Ícaro e dessem um exemplo da aplicabilidade desse mito (literatura, escultura, pintura). O intuito era que cada grupo apresentasse o resultado da sua pesquisa, contudo, não houve tempo. Assim, tendo em conta esta condicionante decidimos que a partilha das pesquisas iria ser divulgada na plataforma *Padlet*. Do ponto de vista didático, esta atividade revelou-se importante pois tendo em conta a presença da cultura clássica na nossa cultura, em particular no que concerne à literatura, permitiu munir os discentes de conhecimentos culturais e fizessem ligações intertextuais.

O segundo tempo letivo foi planificado para exercitar o domínio da gramática. Desta forma, tendo em conta que o alvo eram as Orações Subordinadas Substantivas, começamos por relembrar de forma sistematizada as referidas orações. Para tal, foi apresentado um *PowerPoint*. Os alunos

acompanharam e registaram a informação no caderno diário. Após a explanação do conteúdo gramatical, os alunos foram questionados sobre possíveis dúvidas. Percebendo que não existiam dúvidas relacionadas com a explicação dada, foi distribuída uma ficha formativa (Anexo XI) relacionada com o referido aspeto gramatical. A ficha foi resolvida individualmente contando com esclarecimentos adicionais quando solicitado. No final, todos os exercícios foram corrigidos.

4.3.4.3. Sequência didática nº4 – terceira aula

A terceira aula da quarta sequência didática foi planificada em conjunto com a colega de estágio. A pedido da professora titular planificamos uma aula com o intuito de a mesma ser lecionada nas duas turmas. Dessa forma, a aula aqui descrita obedeceu à mesma estrutura da aula da colega, na qual foram desenvolvidas as mesmas atividades e aplicadas as mesmas estratégias.

Continuando na unidade que previa o estudo das *Rimas* de Luís de Camões, esta aula introduziu uma temática que ainda não tinha sido abordada na turma, a temática da mudança. De forma a preparar os alunos para o trabalho que iria ser realizado no domínio da Educação Literária e introduzir a nova temática foi feita a leitura e análise da crónica “Parabéns, feicebuque. E boa sorte”, de Ricardo Araújo Pereira (Anexo XII), presente no manual escolar. Seleccionamos esta atividade pela importância de os alunos lerem diferentes tipos de textos de diferentes graus de complexidade, conforme previsto nas *Aprendizagens Essenciais*, além de que o texto de carácter humorístico predispõe os alunos para a aprendizagem. A temática do texto incidia na mudança de hábitos que a sociedade tem vivido desde o aparecimento das redes sociais. Assim, através de um assunto que faz parte da realidade atual, pretendíamos que os alunos encontrassem pontos de contacto com a temática do poema “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” e verificassem a intemporalidade dos textos camonianos.

A leitura da crónica foi realizada pelos alunos em voz alta. Após a leitura, foram feitas algumas considerações breves sobre o texto para que, de seguida, fosse introduzida a atividade de compreensão do texto. Consideramos interessante explorar a compreensão textual através de questões, realizadas na plataforma *Kahoot!*, pensadas para promoverem interpretação do texto através da análise, relação e seleção da informação. Do ponto de vista pedagógico – didático os jogos em contexto de ensino podem ser uma boa estratégia para facilitar o processo ensino-aprendizagem, criando um ambiente dinâmico e motivador. No decorrer da atividade os alunos demonstraram uma postura um pouco competitiva o que, de alguma forma, os manteve interessados na atividade. No final do jogo a plataforma divulga os participantes que tiveram melhor desempenho, revelando um pódio

com os três melhores jogadores. O facto de o feedback da atividade ser instantâneo não só facilita o trabalho do professor, pois permite a correção imediata de aspetos menos consolidados, como também é benéfico para os alunos, uma vez que é possível perceber quem teve mais dificuldades e onde as teve.

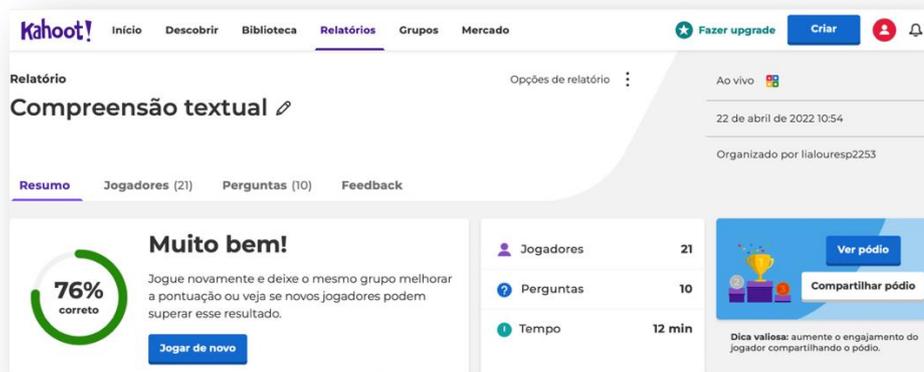


Figura 10 - Resultados da atividade Kahoot! sobre a compreensão textual

Segundo o relatório fornecido pelo *Kahoot!*, a taxa de sucesso da atividade foi de setenta e seis por cento. Dos vinte e um participantes, três acertaram a totalidade das respostas e a percentagem mínima de respostas corretas ficou na ordem dos cinquenta por cento.

O segundo tempo letivo foi iniciado com reprodução do vídeo “Composto de mudança”¹², no sentido de antecipar a leitura do poema “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. De seguida, no sentido de avaliar a compreensão oral, foi pedido aos alunos que identificassem a temática e o assunto do referido vídeo. Posteriormente foi realizada uma análise do poema, com os alunos, à medida que foi sendo construído, no quadro, um mapa conceptual sobre a mudança. Os alunos registaram a análise do poema e o esquema no caderno diário.

¹² Vídeo disponível no Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=1ba9ecUusE4> (consultado em 07 de abril de 2022).

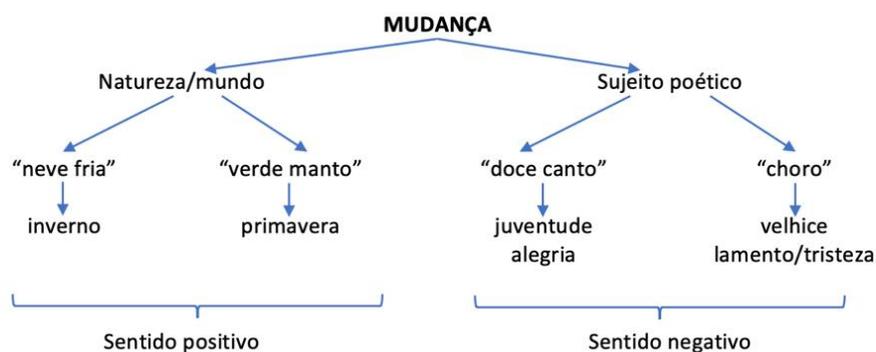


Figura 11 - Mapa conceitual sobre a temática da mudança na poesia de Luís de Camões

No final da análise do texto, concretamente, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, subordinado ao tema “A poesia como mensagem”, decidimos que seria interessante a criação de um perfil no *Instagram* com o intuito de divulgar trabalhos realizados pelos alunos no âmbito da obra camoniana. Dessa forma, pedimos aos alunos que “encarnassem” o poeta Luís de Camões e criassem um hipotético perfil do poeta. Para que a tarefa fosse concretizada com o sucesso pretendido, foi distribuída uma instrução (Anexo XIII) com as orientações necessárias. Na concretização desta atividade, os alunos deviam mobilizar os conhecimentos que adquiriram sobre a biografia do poeta, as influências que recebeu, o período histórico que vivenciou e adaptá-lo à realidade do século XXI. Após a criação do perfil, foi pedido aos alunos que, em grupo, escrevessem um poema, representativo de uma das temáticas estudadas na lírica camoniana, para publicarem. Não foi possível a concretização desta atividade na sala de aula, contudo, permitiu que os alunos desenvolvessem competências relacionadas com a escrita criativa e mobilizassem conhecimentos pré-determinados, fruto da realidade em que vivem, aliando-os ao estudo da poesia camoniana.



Figura 12 - Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos no âmbito da atividade Post Instagram

O perfil criado no *Instagram* foi utilizado posteriormente para outras publicações relacionadas com o estudo da obra de Luís de Camões. O desenvolvimento de projetos criativos permite que o aluno expanda a sua imaginação, a criatividade, desenvolva o espírito crítico, o saber científico e tecnológico.

4.3.4.4. Sequência didática nº4 – quarta aula

A quarta aula da quarta sequência didática foi a última aula lecionada sobre as *Rimas* de Luís de Camões. Para esta aula ficou destinado trabalhar dois poemas sobre a temática da natureza. Dessa forma, como atividade de pré-leitura, recorreremos à estratégia da leitura de uma imagem através da projeção da pintura “A Primavera”¹³ de Sandro Botticelli. Devido a um problema técnico, a projeção da imagem foi feita durante pouco tempo o que permitiu a realização de um exercício de memória.

¹³ Imagem disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Primavera_\(Botticelli\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Primavera_(Botticelli)) (consultado em 12/10/2022).



Figura 13 - Pintura de Sandro Boticelli, A Primavera, 1482

Da breve observação da imagem, os alunos conseguiram fazer uma reconstituição oral enumerando algumas das figuras humanas presentes na pintura, em particular a existência de um elemento feminino com um vestido com flores, o ambiente em que se encontravam e a cor predominante da paisagem. Após a partilha de ideias, foi pedido aos alunos que, através do telemóvel, acessem à internet e procurassem a imagem. Nesse momento, através da estratégia de pergunta/resposta os alunos foram tirando algumas ilações que lhes permitiram concluir alguns aspetos relativos à imagem que ainda não tinham sido mencionados, tais como:

- Referências aos deuses mitológicos, Vénus, Zéfiro e Cupido.
- Referência à ninfa Clóris, da qual provém a palavra clorofila.
- Origem da Flora.

A literacia visual não só serviu o propósito de mobilizar conhecimentos relacionados com a temática da aprendizagem do domínio da Educação Literária, como permitiu, do ponto de vista cognitivo, um processo de apreensão, compreensão e construção de significados que foram expressos oralmente. Na sociedade atual tão dependente da imagem, este tipo de atividade é um forte estímulo para o desempenho das tarefas letivas ao mesmo tempo que aproxima o aluno à sua realidade e estimula a criatividade.

De seguida, os alunos tiveram oportunidade de contactar com a composição poética “Verdes são os campos” através da interpretação musical de José Afonso. A escolha da interpretação de José Afonso não foi aleatória, uma vez que este foi docente e uma figura marcante no panorama musical português. Do ponto de vista didático já foram referidas anteriormente as vantagens da utilização de estratégias relacionadas com a música. Neste momento específico, a escolha da música permitiu trabalhar o domínio da compreensão oral, facilitar a compreensão do texto literário, introduzir conhecimentos relacionados com o panorama cultural português.

Após a audição do poema, foi utilizada uma estratégia lúdica com recurso a materiais manipuláveis para analisar o poema. Assim, partindo do formato do jogo *Trivial Pursuit*, os alunos, organizados em seis grupos, responderam a questões relacionadas com o poema. Foi construído um *PowerPoint* com as perguntas do jogo que deveria ser projetado, mas devido à falha técnica a projeção não possível limitando-nos a ler as perguntas. Tal como acontece no referido jogo, quando os alunos acertavam nas respostas, ganhavam uma “fatia de queijo” que era colocada numa base. O grupo que completasse as seis fatias primeiro, ganhava o jogo. O jogo foi construído especificamente para esta intervenção de forma a que todos os aspetos relevantes do poema fossem abordados. À medida que as perguntas iam sendo feitas e respondidas, iam sendo acrescentadas ou reforçadas as informações pertinentes relativamente ao poema.



Figura 14 - Material manipulável para interpretação do poema "Verdes são os campos"

Assim, pretendíamos que os alunos percebessem que a mensagem principal é que a mulher tem a capacidade de, com um simples olhar, transformar o mundo onde se encontra o sujeito poético

e onde saudosamente a recorda. A beleza da natureza deve-se à presença da mulher amada. Ainda foi possível acrescentar que a natureza é descrita segundo um fundo campestre e pastoril, o mesmo é dizer bucólico. Os alunos foram inquiridos sobre o significado da palavra bucólico ou bucolismo. De forma a esclarece-los sobre o significado de bucólico, foi explicada a etimologia da palavra:

- βουκόλικος – pastoril (relativo à presença dos pastores), campestre;
- palavra proveniente da palavra βους que significa boi.

Foi salientada a relevância que a cor verde assume na composição poética, como sendo cor do campo e dos olhos da amada e símbolo da esperança, da saúde e da vitalidade.

Após o jogo, foi realizada uma leitura e análise comparativa do poema “A fermosura desta fresca serra”, de Luís de Camões, com o poema anterior. Na análise deste poema foram salientados os seguintes aspetos: a divisão do soneto; o tema e o assunto do poema; a descrição da natureza, os efeitos provocados, no sujeito poético, pela ausência da amada; a relação da temática da natureza com a temática do amor. Foi referido qual o papel que a natureza desempenha na lírica camoniana. Assim, em ambos os poemas, a natureza apresenta-se como a representação dos sentimentos do sujeito poético. Na cantiga “Verdes são os campos” o sujeito poético projeta os seus sentimentos na natureza, onde é feita uma ligação da cor da natureza com os olhos da mulher amada. O mesmo não acontece no soneto “A fermosura desta fresca serra”, onde os sentimentos do “eu” poético não estão em sintonia com a natureza. Neste caso, a beleza da natureza não apazigua o sujeito poético que sofre pela ausência da amada.

Para concluir a aula tinha sido pensada uma atividade de compreensão oral onde seria realizado o visionamento da crónica, apresentada na SIC Notícias, “O ambientalista simplório” (Anexo XIV), de Luís Ribeiro. Por uma questão de tempo, a atividade não pode ser realizada na totalidade na aula. Como tal, foi pedido aos alunos que fizessem a leitura da crónica em casa e uma síntese escrita da mesma. Pretendíamos que os alunos compreendessem a temática da natureza à luz da atualidade, a sua relevância, os comportamentos que promovem a sua degradação e qual o nosso papel na sua preservação, fazendo ligações a ativistas ambientais como Greta Thunberg.

4.3.5. Sequência didática nº5 – *Os Lusíadas*

A quinta sequência didática contemplou o estudo d’*Os Lusíadas*, em particular as reflexões do poeta. Dos seis cantos onde podemos encontrar as reflexões do poeta, ficou estabelecido que três

deles seriam abordados nas aulas. Deste modo, as aulas da quinta sequência didática trataram o estudo das reflexões do poeta presentes nos cantos I, V e X.

4.3.5.1. Sequência didática nº5 – primeira aula

A primeira aula da quinta unidade foi planejada partindo do texto literário. Dessa forma, a aula foi pensada para, no primeiro tempo letivo, abordar as reflexões do poeta no canto I e, no segundo tempo letivo, iniciar o estudo das reflexões do poeta do canto V. Assim, como atividade de pré-leitura, foi realizada uma leitura de uma imagem de arte urbana, designada “Gods”, da autoria de ARM collective. Através de uma visita virtual ao museu *Google Arts & Culture*, foi pedido aos alunos que fizessem uma leitura da imagem¹⁴, alusiva ao Consílio do Deuses n’*Os Lusíadas*, onde estão representados os deuses Baco, Vénus, Mercúrio e Júpiter.



Figura 15 - Gods, ARM collective, Lisboa.

Do ponto de vista didático, a antecipação e mobilização de conteúdos através da leitura de imagens é uma estratégia pertinente uma vez que a aquisição de competências leitoras “também abrange a compreensão de códigos não linguísticos” em diferentes suportes (Fraz, Andrade & Oliveira, 2013, p.72). Assim, esta atividade, para além de ser relevante do ponto de vista cognitivo, mobilizou a turma para uma interação de pontos de vista, expressados oralmente, e contextualizou as estâncias 105 e 106 do canto I que foram analisadas num momento posterior. Acreditamos no poder da leitura de imagens enquanto potenciadora da aproximação dos alunos ao texto literário, como ferramenta para

¹⁴ Imagem disponível em <https://artsandculture.google.com/asset/gods-arm-colletive/-wH0aRu9BV6vCw>, consultado a 22 de abril de 2022 às 18:12.

o aumento da criatividade, do espírito crítico, da sensibilidade artística e por permitir uma aproximação à realidade em que vivem tão dependente da imagem.

Foi solicitado a um aluno que fizesse uma leitura expressiva das estrofes 105 e 106 do canto I d' *Os Lusíadas*. Após a leitura do poema, através da projeção dos versos no quadro, onde foram destacados alguns versos e algum vocabulário, os alunos foram sendo questionados à medida que iam aparecendo os segmentos sublinhados. Fez-se a interpretação das referidas estâncias destacando os seguintes aspetos:

- a reflexão sobre a fragilidade da vida humana – a partir do verso “O recado que trazem é de amigos/Mas *debaxo* o veneno vem coberto,” (v.1-2, I, 105); “Tenha a vida tão pouca segurança!” (v.8, I, 105);
- a expressividade dos elementos linguísticos utilizados para introduzir a reflexão do Poeta – “Oh! Grandes e gravíssimos perigos, /Oh! Caminho de vida nunca certo, /Tenha a vida tão pouca segurança!” (v.8, I, 105);
- a mitificação do herói n'Os Lusíadas – a partir dos versos “Onde pode acolher-se um fraco humano, /Onde terá segura a curta vida, /Que não se arme e se indigne o Céu sereno/ Contra um bicho da terra tão pequeno?” (v.5 - 8, I, 106).

<p>I, 105</p> <p>O recado que trazem é de amigos, Mas <i>debaxo</i> o veneno vem coberto, Que os pensamentos eram de inimigos, Segundo foi o engano descoberto.</p> <p>5 Oh! Grandes e gravíssimos perigos, Oh! Caminho de vida nunca certo, Que, aonde a gente põe sua esperança, Tenha a vida tão pouca segurança!</p>	<p>I, 106</p> <p>No mar, tanta tormenta e tanto dano, 10 Tantas vezes a morte apercebida; Na terra, tanta guerra, tanto engano, Tanta necessidade <i>avorrecida</i>!</p> <p>Onde pode acolher-se um fraco humano, Onde terá segura a curta vida, 15 Que não se arme e se indigne o Céu sereno Contra um bicho da terra tão pequeno?</p>
---	--

Luís de Camões, *Os Lusíadas*, edição de Emanuel Paulo Ramos, Porto, Porto Editora, 2014, pp. 92

Figura 16 - Os Lusíadas (I, 105-106)

A interpretação das estâncias iniciou-se pelo entendimento da mensagem presente nos quatro primeiros versos da estância 105. A partir daí os alunos foram levados a fazer inferências sobre a fragilidade humana. Os alunos registaram os tópicos de análise no caderno diário. A propósito da mitificação do herói, foi construído um mapa concetual no quadro uma vez que corroboramos a perspetiva de Giasson (1993, p.30) quando defende que “um leitor compreende um texto quando é

capaz de activar ou de construir um esquema que explica bem os objetivos e acontecimentos descritos no texto”.

No segundo tempo letivo, uma vez que existia um hiato entre o estudo do canto I e o estudo do canto V, foi feita previamente uma projeção de um mapa representativo da viagem de Vasco da Gama à Índia, permitindo aos alunos uma melhor compreensão da obra literária em estudo. Seguidamente, foi feita a audição¹⁵ da leitura das estrofes 92 e 93 do canto V d’*Os Lusíadas*, realizada pelo ator António Fonseca, à qual se seguiu a interpretação das estâncias do canto V (est. 92, 93) onde foram destacados os seguintes aspetos:

- o desprezo pelas artes;
- a necessidade de reconhecimento dos feitos do povo português.

Decidimos utilizar a mesma estratégia utilizada para a interpretação das estâncias 105 e 106 do canto I. Assim, partindo dos segmentos do texto sublinhados, como ilustra a imagem que se segue, os alunos foram questionados sobre o seu significado no contexto em que surgem.

<p>V, 92</p> <p>Quão doce é o louvor e a justa glória Dos próprios feitos, quando são soados! Qualquer Nobre trabalha que em memória Vença ou iguale os grandes já passados. As envejas da ilustre e alheia história Fazem mil vezes feitos sublimados. Quem valerosas obras exercita, Louvor alheio muito o esperta e incita.</p>	<p>V, 93</p> <p>Não tinha em tanto os feitos gloriosos De Aquiles, Alexandro, na peleja, Quanto de quem o canta os numerosos Versos: isso só louva, isso deseja. Os troféus de Melcíades, famosos, Temístocles despertam só de enveja, E diz que nada tanto o deleitava Como a voz que seus feitos celebrava.</p>
---	--

Luis de Camões, *Os Lusíadas*, edição de Emanuel Paulo Ramos, Porto, Porto Editora, 2014, pp. 210

Figura 17 - Os Lusíadas (V, 92-93)

No final da aula, como trabalho de casa, foi pedido aos que alunos que executassem uma atividade (Anexo XV) relacionada com a fragilidade humana. Esta atividade foi pensada de forma a estabelecer uma relação entre o conteúdo literário e a atualidade, onde se pretendia que os alunos revelassem pensamento crítico e criativo.

¹⁵ Recurso de áudio fornecido pela Porto Editora, na plataforma da Escola Virtual.

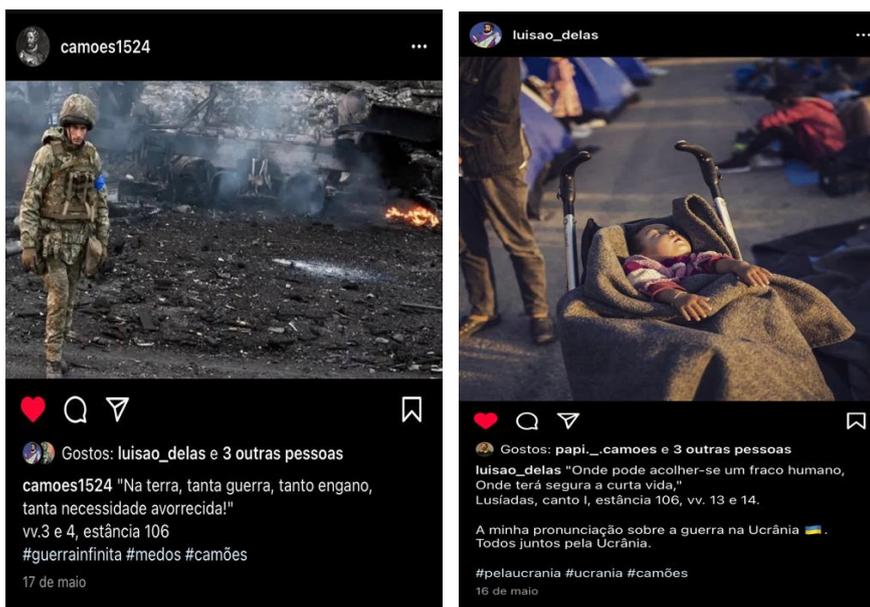


Figura 18 - Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos no âmbito da atividade Post Instagram sobre a fragilidade humana

4.3.5.2. Sequência didática nº5 – segunda aula

A segunda aula da quinta sequência didática foi pensada para dar continuidade ao estudo das reflexões do poeta no final do canto V (V, 92–100) d' *Os Lusíadas*, sobre o desprezo dos Portugueses pelas artes. A esse propósito foi realizada uma atividade que permitiu antecipar e preparar os alunos para a aprendizagem estudada no domínio da Educação Literária. Nesse sentido, foi solicitado aos alunos que participassem na elaboração de uma lista que contemplasse os diversos tipos de arte. Assim, os alunos foram chamados, de forma aleatória, ao quadro para elencarem as artes que conheciam. Pretendíamos que os alunos identificassem, inicialmente, as sete artes principais:

- arquitetura.
- escultura.
- pintura.
- música.
- literatura.
- dança.
- cinema.

De seguida, os alunos foram esclarecidos que, atualmente, há onze tipos de arte. Assim, devem foram acrescentadas à lista anterior as seguintes artes:

- fotografia.
- banda desenhada.
- jogos eletrónicos.

- arte digital.

No seguimento desta introdução os discentes foram convidados a ouvir a audição das estâncias 94 a 96, do canto V d' *Os Lusíadas*, ditas pelo ator António Fonseca. As estâncias foram projetadas no quadro e os alunos foram orientados para a descoberta do significado e dos aspetos mais relevantes presentes nas mesmas. De forma a orientar os alunos, foram fornecidas pistas visuais através de versos sublinhados, como se pode verificar na imagem, a partir dos quais os alunos foram sendo questionados. Assim, das estâncias 94 a 96 foram destacados os seguintes aspetos:

- o empenho de Vasco da Gama em mostrar que os feitos portugueses são superiores aos da Antiguidade;
- a referência ao poeta Virgílio com o intuito de valorizar as artes e a literatura;
- metonímia, no início da estância 95, para sugerir a existência de heróis Lusitanos como os da Antiguidade;
- a importância de a literatura acompanhar e registar os feitos guerreiros “*nua* mão a pena e noutra a lança”.

<p>V, 94</p> <p>Trabalha por mostrar Vasco da Gama Que essas navegações que o mundo canta Não merecem tamanha glória e fama Como a sua, que o Céu e a Terra espanta. Si; mas aquele Herói que estima e ama Com <i>dões</i>, mercês, favores e honra tanta A lira Mantuana, faz que soe Eneias, e a Romana glória voe.</p>	<p>V, 96</p> <p>Vai César <i>sojugando</i> toda França E as armas não lhe impedem a ciência; Mas, <i>nua</i> mão a pena e noutra a lança, Igualava de Cícero a eloquência. O que de Cipião se sabe e alcança É nas comédias grande experiência. Lia <i>Alexandro</i> a Homero de maneira Que sempre se lhe sabe à cabeceira.</p>
<p>V, 95</p> <p>Dá a terra Lusitana Cipiãoes, Césares, <i>Alexandros</i>, e dá Augustos; Mas não lhe dá, contudo, aqueles <i>dões</i> Cuja falta os faz duros e robustos. Octávio, entre as maiores opressões, Compunha versos doutos e venustos (Não dirá Fúlvia, certo, que é mentira, Quando a deixava António por <i>Glaphyra</i>).</p>	<p>Luis de Camões, <i>Os Lusíadas</i>, edição de Emanuel Paulo Ramos, Porto, Porto Editora, 2014, pp. 210-211</p>

Figura 19 - Os Lusíadas (V, 94-96)

De forma a concluir o estudo das reflexões do poeta no canto V, foi realizada a audição das restantes estrofes, 97 a 100. Desta vez escolhemos uma estratégia diferente uma vez que optamos por projetar um conjunto de frases com o intuito de serem organizadas, pelos alunos, de forma a construir o sentido das estrofes do canto V. De seguida, os alunos, divididos em pequenos grupos de trabalho, fizeram uma análise das estâncias (97 – 100) de acordo com os seguintes aspetos:

- identificar os sentimentos manifestados pelo Poeta na estância 97;
- explicar a crítica presente nos últimos versos da estância 97;
- comparar a importância dada à cultura pelos guerreiros da Antiguidade Clássica com a concedida pelos heróis portugueses;
- referir as consequências que podem resultar da desvalorização das letras, de acordo com a estância 98;
- explicitar o sentido dos versos 1 a 4 da estância 99;
- explicitar de que forma o Poeta manifesta um sentimento de esperança, na estância 100.

No final da tarefa, os alunos apresentaram oralmente as respostas que foram validadas e/ou corrigidas. De forma a concluir a aula, partindo da estância 100, pensamos que seria interessante pedir aos alunos que articulassem o sentido da estância com o *videoclip* da música “Conquistador”, dos Da Vinci. Contudo, esta última atividade não foi concretizada por falta de tempo.

4.3.5.3. Sequência didática nº5 – terceira aula

A terceira aula da quinta sequência didática foi a última aula lecionada, num momento onde já nos encontrávamos muito perto da reta final do ano letivo. Das três aulas da sequência didática, esta foi a mais exigente. Por outro lado, o percurso feito até então e o conhecimento da turma permitiram planificar uma aula com base num “trabalho colaborativo entre o professor e aluno” (Botelho & Camacho, p.50).

Desta forma, no primeiro momento da aula foi pedido aos discentes que partilhassem palavras-chave, fruto da leitura prévia do canto X d’ *Os Lusíadas*, realizada autonomamente em casa. A decisão da leitura prévia relacionou-se com a extensão e complexidade do texto literário, pensamos que os alunos beneficiariam de uma primeira leitura autónoma. A partir da leitura os alunos deveriam registar, em papel, a(s) palavra(s) que sintetizam as ideias centrais do texto.

Partindo da partilha desses conceitos, e discutindo o motivo da escolha dos mesmos, foi antecipado o tema correspondente à aprendizagem relacionada com o domínio da Educação Literária, prevista para o terceiro período letivo. A imagem que se segue ilustra esse momento de partilha.

- a comparação feita entre os vassallos do Rei e os animais que representam força e bravura, leões e touros (X, 147);
- a enumeração dos perigos que os “vassallos excelentes” enfrentaram em nome da Pátria (X, 147);
- características dos vassallos do rei como sendo homens “aparelhados”, “sempre obedientes”, “prontos” e “contentes”.

Na segunda parte, foi solicitado aos alunos que fizessem um trabalho mais autónomo. Nesse sentido, em pequenos grupos, os alunos fizeram uma síntese parcial do texto, de acordo com a secção trabalhada no seu grupo, à qual se seguiu a resolução de uma questão correspondente a uma secção do texto literário estudado (Anexo XVI). Do ponto de vista didático, esta atividade foi pensada para fomentar a autonomia da compreensão leitora. Do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, propiciou o desenvolvimento de “formas sociais de trabalho, como o trabalho colaborativo” facilitando a resolução de dúvidas, a diminuição da ansiedade, a partilha de pontos de vista e gestão de tomada de decisões (Botelho & Camacho, p.50).

No final da atividade, as questões foram partilhadas oralmente e validadas e/ou corrigidas pela professora estagiária.

Para finalizar a aula, subordinado ao tema “Há lugar para os Lusíadas no século XXI?”, foi pedido aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre os direitos humanos, seleccionassem um dos trinta direitos humanos e o relacionassem com uma das reflexões feitas pelo poeta n’ *Os Lusíadas*. Para que os alunos conseguissem executar a atividade com sucesso, foi fornecido um código QR que os direcionou para a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, no site das Nações Unidas.

O trabalho foi apresentado à turma através da plataforma *Padlet*, onde todos os alunos tiveram acesso aos trabalhos dos colegas. A atividade permitiu que os alunos entendessem a relevância do estudo da obra de Luís de Camões e o conseguissem articular com o presente, compreendendo que as reflexões do Poeta n’ *Os Lusíadas* são intemporais.

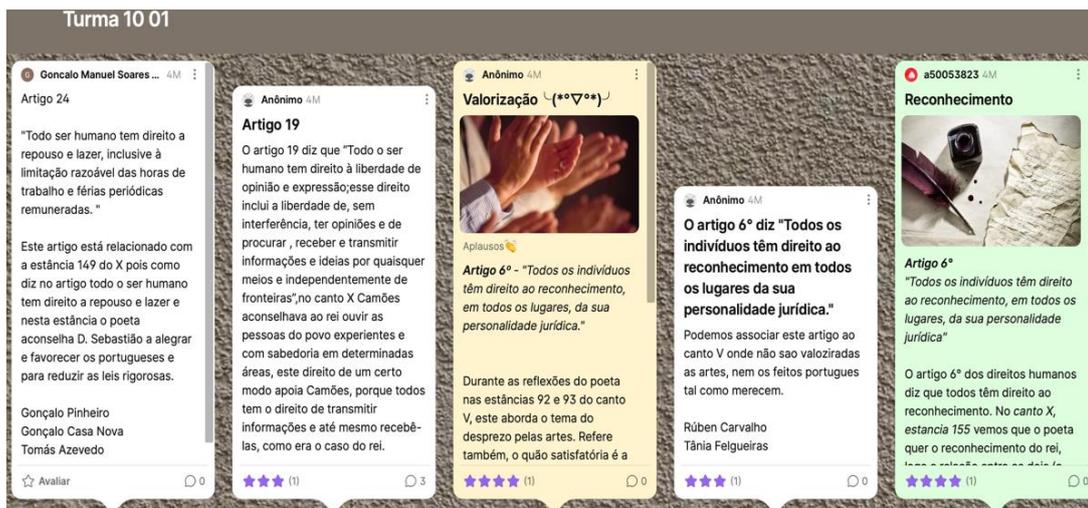


Figura 21 - Exemplo de trabalhos realizados pelos alunos sobre os direitos humanos

4.4. Impacto da intervenção: reflexão sobre a prática pedagógica

Cabe-nos, neste momento, fazer algumas considerações sobre o impacto da nossa Intervenção Pedagógica. Como é do conhecimento geral, por mais autonomia que tenhamos tido para desenvolver o nosso projeto durante a Prática Pedagógica Supervisionada, há aspetos que foram fulcrais quando realizamos o nosso trabalho: as necessidades de aprendizagem dos alunos, tendo em conta as suas características, e o cumprimento do currículo. Nesse sentido, todas as aulas foram cuidadosamente pensadas e planificadas para cumprir os fins mencionados, fruto de um trabalho de pesquisa para o qual foram seleccionadas estratégias específicas e elaborados os recursos didáticos convenientes.

Tal como foi referido anteriormente, antes de delimitarmos a linha orientadora do nosso projeto foi aplicado um inquérito por questionário que serviu de ponto de partida para a tomada de algumas decisões relacionadas com a intervenção. Assim, pensamos que o mais pertinente seria realizar uma intervenção que fosse capaz de interligar todos os domínios do português. Dessa forma, o nosso projeto tornou-se relevante por possibilitar a concretização de um trabalho diferenciado que permitiu o desenvolvimento de competências distintas nos alunos e no professor.

Recuperando esse trabalho que foi realizado durante o ano letivo, foram implementadas estratégias que permitiram o desenvolvimento de competências da língua em diferentes domínios, partindo do estudo dos textos literários. A tabela apresentada permite ilustrar como o domínio da leitura foi articulado com os restantes domínios em cada uma das intervenções.

Tabela 5 - Domínios trabalhados por aula

Domínio/ Atividade	03/11/21	17/11/20	19/11/20	10/12/20	23/01/20	18/02/20	23/03/20	25/03/20	22/04/20	27/04/20	11/05/20	13/05/20	20/05/20
Oralidade (compreensão)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Oralidade (expressão)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Leitura expressiva		X	X				X				X		
Leitura em voz alta						X			X				X
Leitura (imagem)			X	X	X			X		X	X		
Leitura /Escrita (questionários Interpretativos)	X	X	X	X		X	X		X	X		X	X
Escrita (atividades de escrita)	X			X	X				X				
Gramática			X			X	X	X					

Da observação do quadro é perceptível que a oralidade, tanto na vertente da compreensão como da expressão, foi o domínio que esteve sempre presente em todas as intervenções. A razão de ser prende-se com a rapidez que a comunicação oral possibilita, com a necessidade de capacitar o aluno para comunicar corretamente em qualquer meio e com a ideia que temos vindo a defender desde o início, a importância do aluno enquanto elemento ativo no processo – ensino aprendizagem. Após poucas intervenções percebemos que os alunos se mostravam muito interessados e participativos em atividades como *brainstorming*, onde se sentiam ouvidos. Da nossa parte, tentamos tirar o máximo partido dessa situação uma vez que nos permitiu “levar” os alunos para a aula de Português.

No que diz respeito à planificação das aulas, evidenciamos a necessidade que tivemos de executar atividades distintas e menos longas considerando as especificidades da turma, dificuldades relacionadas com a falta de motivação para o estudo do Português e algumas dificuldades de atenção. Não foram negligenciados aspetos relacionados com a distribuição das disciplinas no horário dos

alunos, como os dias da semana das nossas aulas ou as aulas que antecediam as nossas, que muito influenciaram a produtividade dos alunos.

Nesta linha de orientação, no que diz respeito à lecionação, no decorrer do ano letivo conseguimos cativar os alunos pela forma como nos envolvemos no processo ensino-aprendizagem, não só do ponto de vista da capacitação profissional como pelo relacionamento respeitoso e empático que desenvolvemos com a turma. A preocupação constante de desempenhar a nossa função com a máxima competência, fez-nos questionar sempre o trabalho desenvolvido e procurar melhorar alguns aspetos. No seguimento dessa postura, no final do primeiro período, com o intuito de preparar aulas que fossem ao encontro das necessidades dos alunos, a professora titular pediu aos discentes que, a pares, refletissem sobre os aspetos que mais gostariam de trabalhar nas aulas. Desse momento resultaram as seguintes sugestões:

Grupo I	- Realizar pequenas apresentações orais. - Atividades de escrita e respostas a questionários escritas.
Grupo II	- Atividades de leitura para aumentar o vocabulário e correção da língua. - Atividades de compreensão textual. - Apresentações orais a partir da leitura de livros ou textos para apresentar à turma.
Grupo III	- Apresentações orais a partir da leitura de textos. - Realizar exercícios do caderno de atividades. - Concursos de escrita. - Atividades de <i>quizz</i> .
Grupo IV	- Atividades de leitura. Orientação para interpretação autónoma de textos. - Atividades de escrita. - Atividades de Gramática com recurso a estratégias lúdicas.
Grupo V	- Atividades de escrita. - Atividades de Gramática com recurso a estratégias lúdicas. - Realizar exercícios do caderno de atividades.
Grupo VI	- Atividades de compreensão textual. - Leitura em voz alta. - Atividades de escrita. - Realizar exercícios de gramática a pares. - Realizar exercícios do caderno de atividades
Grupo VII	- Realizar exercícios no quadro. - Atividades em que estejam “menos expostos ao papel”. - Realizar atividades de forma mais autónoma.
Grupo VIII	- Atividades de escrita em grupo. - Atividades de oralidade.
Grupo IX	- Atividades de oralidade. - Atividades de escrita conjuntas. - Atividades de compreensão textual. - Atividades de Gramática com recurso a estratégias lúdicas.
Grupo X	- Leitura sem mediação sonora. - Leitura e interpretação autónoma de textos.

Quadro 2 - Sugestões dos alunos sobre os aspetos que gostariam de trabalhar nas aulas de Português

Sempre que possível, tivemos em conta as sugestões apresentadas pelos alunos as quais tentamos incluir nos planos de aula que elaboramos. Inicialmente a turma não tinha consciência de que todas as atividades eram criteriosamente pensadas de acordo com uma sequência lógica de aumento de complexidade. Após algumas aulas, os alunos começaram a perceber que as decisões didático-pedagógicas eram premeditadas, chegando a verbalizar essa descoberta.

Quando confrontados, no final do segundo período, sobre a atividade que lhes despertou mais interesse nas aulas, os alunos apresentaram a seguinte lista:

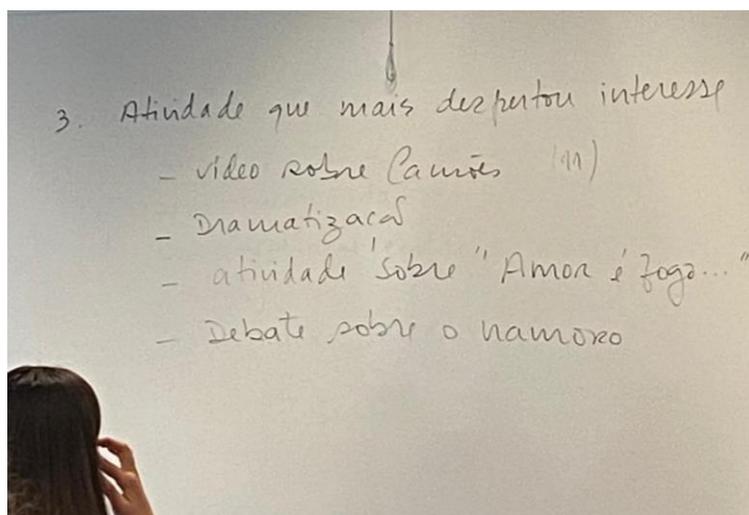


Figura 22 - Atividade didática que despertou mais interesse nos alunos no 2º Período

Das atividades nomeadas, as duas últimas foram concretizadas nas aulas que lecionamos e a atividade “vídeo sobre Camões” (Anexo XII) foi elaborada por nós para todas as turmas do décimo ano. A seleção das atividades levou-nos a concluir que os alunos apreciaram aulas mais dinâmicas e interativas com recurso a atividades diversas que deixaram pouco tempo para a apatia.

Durante o ano letivo a turma apresentou um progresso significativo relacionado com a participação nas aulas, mesmo os alunos que apresentavam mais dificuldades não se sentiam constrangidos em participar. Pensamos que o facto de termos identificado as causas da desmotivação dos alunos e termos implementado estratégias pedagógicas motivacionais, com base nos seguintes pressupostos, apoiados na perspectiva de Veríssimo (2013): escolha de materiais apelativos e relevantes para a aprendizagem, escolha de atividades que permitam ao aluno ter sucesso, valorização do esforço e reforço positivo das conquistas do aluno, elucidação da relevância e a aplicabilidade das aprendizagens na vida do aluno, desenvolvimento da autonomia e da proatividade nos alunos, ligação

das aprendizagens com a realidade dos alunos e boa relação com os alunos, interferiram positivamente como facilitadoras da aprendizagem.

No que diz respeito à reflexão feita sobre os aspetos da nossa prática a melhorar, damos destaque à dimensão dos planos de aula. A necessidade de implementar atividades distintas de forma a dinamizar a turma fez com que tivessem sido planificadas algumas aulas um pouco extensas demais. Destacamos, ainda, a necessidade de melhorar o *feedback* dado ao aluno com o intuito de manter, melhorar ou corrigir aspetos a longo prazo. A prática pedagógica foi muito desenvolvida para o cumprimento de tarefas, não tendo sido enfatizado o desenvolvimento desta dimensão.

Das limitações sentidas durante o Estágio Profissional, destacamos a necessidade de cumprir o programa, que não deixou muita margem para que as aprendizagens pudessem ser reforçadas em sala de aula. Essa mesma necessidade transporta consigo o peso de um trabalho muito direcionado para os resultados, em particular para o sucesso das avaliações externas, o que se distânciava da perspectiva difundida pela universidade.

Num computo geral, com base na experiência que tivemos com a turma de intervenção apresentada anteriormente, acreditamos que as nossas intervenções contribuíram positivamente para a formação escolar dos alunos assim como para a construção de seres humanos conscientes e munidos de espírito crítico.

4.4.1. Análise dos resultados obtidos nas avaliações sumativas

Este ponto visa uma análise, a partir dos elementos de avaliação sumativa, dos resultados obtidos pelos alunos, com o intuito de aferir o progresso dos mesmos ao longo do ano letivo. É importante esclarecer que a avaliação dos alunos do décimo ano, no momento do estágio, não foi realizada de acordo com o que está previsto no projeto MAIA¹⁶, avaliação por domínios, mas antes uma avaliação por ponderação dos elementos sumativos. A título de esclarecimento, a tabela que se segue apresenta os momentos de avaliação realizados ao longo do ano letivo e a respetiva ponderação.

¹⁶ Projeto MAIA – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.

Tabela 6 - Momentos de avaliação e ponderações

1º Período		2º Período		3º Período	
Tipo de avaliação	Ponderação	Tipo de avaliação	Ponderação	Tipo de avaliação	Ponderação
Teste 1 (trabalho de pares)	30%	Teste 1	30%	Teste 1	40%
Teste 2	40%	Questão de aula	10%		
Apresentação oral	30%	Apresentação oral	30%	Apresentação oral	30%
		Atividade de escrita (apreciação crítica)	10%	Atividade de escrita (texto expositivo)	10%
		Dramatização	10%	Declamação	15%
		Video	10%	<i>Post Instagram</i>	5%

De acordo com os registos das avaliações do primeiro período, a turma apresentou um aproveitamento positivo. Contudo, frisamos que o primeiro momento de avaliação, o teste 1, e a apresentação oral foram realizados a pares, o que de alguma forma pode ter beneficiado alguns alunos com mais fragilidades.

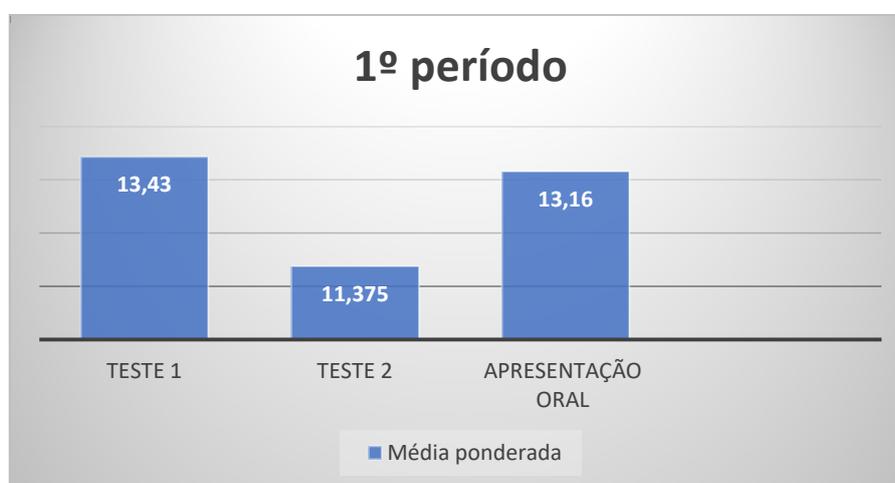


Gráfico 13 – Aproveitamento dos alunos no 1º Período

No segundo período houve seis elementos de avaliação que permitiram que a cotação fosse diluída entre eles. Como foi apresentado anteriormente, para além do teste escrito, houve uma questão de aula que contemplou, no primeiro grupo, um soneto de Luís de Camões e três perguntas de interpretação relacionadas com o poema, e um segundo grupo, constituído por oito questões, das quais cinco eram de escolha múltipla, sobre o domínio da gramática. A apresentação oral, realizada a pares, incidiu sobre a leitura do livro de Valter Hugo Mãe, *O nosso reino*. A atividade de escrita,

apreciação crítica sobre livro anteriormente mencionado, foi realizada individualmente. A dramatização e o vídeo foram trabalhos realizados em grupo. A média ponderada resultante de todos estes elementos de avaliação juntamente com a nota do período anterior foi de 11,9, notando, assim, uma ligeira descida no aproveitamento da turma em relação ao primeiro período.



Gráfico 14 - Aproveitamento dos alunos no 2º Período

Da observação do gráfico, que reflete o aproveitamento do segundo período por elemento de avaliação, conseguimos perceber que os alunos se destacam nas atividades onde predomina o domínio da oralidade, sendo o domínio da leitura (questão de aula e teste) e da gramática (questão de aula) os domínios que apresentam mais dificuldades e, conseqüentemente, piores resultados.

No terceiro período foram cinco os elementos de avaliação, teste, apresentação oral, atividade de escrita, declamação e um *post*¹⁷ no *Instagram*. Partindo da análise do gráfico do terceiro período conseguimos perceber que a atividade que teve melhor aproveitamento foi o *post no Instagram*. Quanto às atividades relacionadas com o domínio da oralidade (declamação e apresentação oral), que tinha sido o domínio com melhores resultados no período anterior, percebemos que houve uma descida no aproveitamento. No que diz respeito à atividade de escrita (texto expositivo) e ao teste verificamos uma pequena subida.

¹⁷ Esta atividade foi realizada em articulação com a poesia de Luís de Camões. Para o efeito foi criado um perfil na rede social *Instagram*, especificamente para a divulgação do trabalho ao qual só a professora titular, as duas professoras estagiárias e os alunos das turmas 1001 e 1002, tinham acesso.

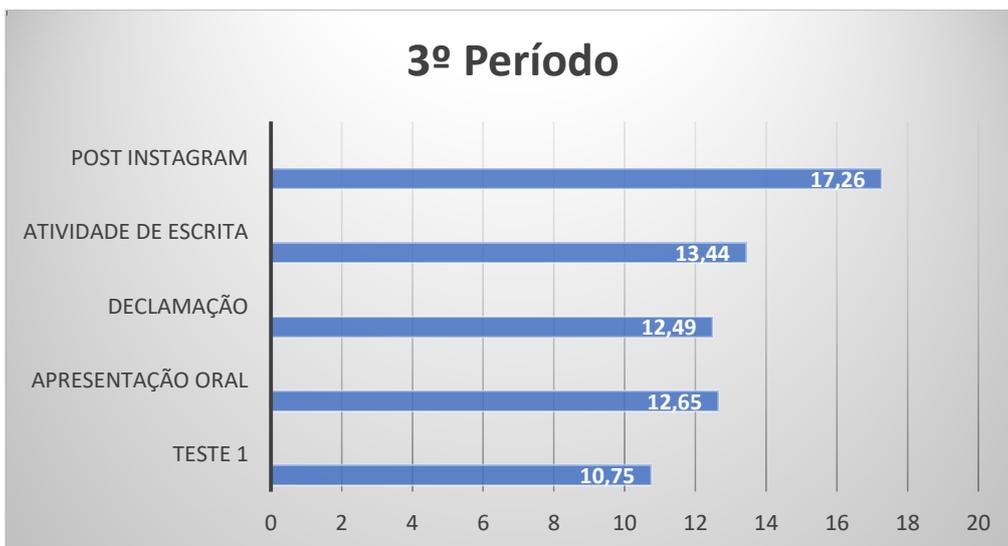


Gráfico 15 - Aproveitamento dos alunos no 3º Período

Em suma, após uma descida do primeiro para o segundo período, que pode ter estado relacionada com a mudança dos elementos de avaliação, os alunos conseguiram recuperar e subir ligeiramente o aproveitamento no terceiro período em relação aos períodos anteriores.



Gráfico 16 - Aproveitamento global dos alunos por períodos letivos

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO

5.1. Considerações finais

Foi nossa intenção, ao longo deste relatório, apresentar uma reflexão fruto do trabalho realizado ao longo do ano letivo 2021/2022. Trabalho esse muito enriquecedor e desafiante que permitiu o crescimento pessoal e o crescimento enquanto futura docente. Refletindo sobre a prática pedagógica, a tarefa de ensinar não é uma tarefa fácil não só pela exigência do domínio científico, mas, e acima de tudo, pela implicação que tem na vida de seres humanos que se encontram em crescimento. Contudo, o peso que esta tarefa acarreta torna-se tão mais leve quanto mais nos envolvemos nas atividades letivas e na vida escolar em geral. Não queremos com isto dizer que a profissão de docente é uma profissão fácil, de todo. A profissão de docente exige uma entrega e uma partilha que vai para além da partilha de conhecimentos, uma partilha de experiências e de vivências que deve ser realizada com a sabedoria de quem sabe que qualquer conhecimento pode ter implicações na formação do aluno.

Já referimos anteriormente que uma das principais dificuldades com que nos deparamos foi a desmotivação da turma em relação à disciplina de Português o que, do nosso ponto de vista, exigiu um grande empenho no desenvolvimento de estratégias e materiais didáticos criativos, mas também exigiu uma gestão de emoções associadas a expectativas criadas. É neste contexto que salientamos a necessidade que tivemos de melhoramento constante de estratégias e procedimentos. Ao mesmo tempo, todas estas contrariedades permitiram que adquiríssemos saberes diversos que farão parte da nossa trajetória de docente.

De uma forma sucinta, este trabalho permitiu mostrar que os textos literários são uma fonte inesgotável de possibilidades de trabalhar as competências da língua e os conhecimentos culturais desde que haja espaço na aula de língua para implementar novas formas de ensinar.

Uma das conclusões que tiramos do trabalho realizado é que é necessário motivar os alunos para a leitura, em particular para a leitura literária. É evidente que é notório que os discentes que têm hábitos de leitura adquiridos e gosto pela leitura não oferecem tanta resistência à leitura literária. Nesse sentido, é fundamental o envolvimento dos pais desde cedo para que propiciem ambientes e momentos de leitura que influam a formação dos seus filhos enquanto leitores. Não nos esqueçamos que para iniciar algo o melhor é começar desde cedo uma vez que “é nessa altura que se é melhor moldado e que melhor se crava a marca que alguém queira imprimir numa pessoa” (Platão, 2010, p.82).

Relativamente ao meio escolar, cabe ao professor implementar estratégias de leitura que estimulem os alunos para a leitura do texto literário e promovam a aquisição de conhecimentos, sendo que ele próprio deve ser um leitor exemplar pois “Não entendemos a figura de um professor sem um livro na mão, e não apenas um livro de texto ou da sua área disciplinar, mas de um livro de literatura” (Roa, 2016, p.75).

Contudo, o prazer pela leitura pode e deve ser cultivado em lugares distintos, para além dos contextos familiar e escolar, onde “a presença comunitária possa ativamente contribuir” para ampliar “o grau de literacia” da sociedade (Azevedo, 2007, p.32), não só porque a leitura de textos literários permite conhecer melhor a língua em todos os seus domínios como é promotora de uma educação para a cidadania.

5.2. Recomendações didáticas futuras

A partir das conclusões aqui apresentadas, outros trabalhos didáticos e de investigação poderão ser desenvolvidos revelando novas perspetivas do que foi aqui explanado. Convirá no futuro, de forma a promover a leitura, abrir novas portas as estratégias que envolvam ativamente o aluno na aquisição de hábitos de leitura e no gosto pela leitura. Com esse intuito, na escola podem ser implementadas bibliotecas de turmas, onde se promovam a troca de livros entre alunos; *tedtalk* sobre os livros lidos; leituras dramatizadas ou animadas; declamação de poemas; estudo de etimologia; partilha de experiências leitoras através das redes sociais com perfis criados exclusivamente para esse fim. No fundo o que realmente importa é que exista uma proximidade com a leitura, em particular com o texto literário, que permita que se:

(...) expresse a sua adesão perante o mesmo, verbalizando e partilhando com os outros leitores as razões emotivas e afetivas pelas quais um texto pode ser amado ou detestado. (Azevedo, 2007, p.30)

Posto isto, é forçoso que a Escola assuma uma postura vanguardista que possibilite ao professor agir livremente na seleção metodologias e estratégias de ensino, em consonância com as necessidades dos alunos, que sejam efetivas na construção de um conhecimento significativo.

Por último, importa ter presente que é essencial um trabalho constante no que à formação do professor diz respeito no sentido de acompanhar o progresso de forma a poder acompanhar e implementar novas ações pedagógicas e a poder desempenhar um papel modelar na motivação dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, I. & Sardinha, M. G. (2013). Ler, um ato com sentido... Reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula. Em F. Azevedo & M. G. Sardinha (orgs.), *Didática e Práticas – A Língua e a Educação Literária* (pp.33–63). Guimarães: Opera OMNIA.
- Amor, E. (1995). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Araújo, L., Costa, P.D. da & Folgado, C. (2016). Avaliação da Leitura: PIRLS 2011. Em F. Azevedo & A. Balça (orgs.), *Leitura e Educação Literária*. (pp.15-30). Lisboa: Pactor.
- Azevedo, F. (2007). Práticas estimuladoras da formação de leitores críticos e comprometidos. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 3(1), 27 – 34.
- Azevedo, F., Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. Em F. Azevedo & A. Balça (orgs.), *Leitura e Educação Literária*. (pp.1 – 13). Lisboa: Pactor.
- Boso, A.K., Garcia, D., Rodrigues, M. B. & Marcondes, P. (2010). Aspectos Cognitivos da Leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. *Revista ACB*, v.15, n.2, 24 – 39. Santa Catarina: Biblioteconomia em Santa Catarina. Disponível em: https://revista.acbsc.org.br/racb/article/viewFile/716/pdf_39 (consultado a 08/09/2022)
- Botelho, F. & Camacho, H. (2011). O trabalho autónomo no desenvolvimento de competências comunicativas em PLN. Em Teixeira, M., Santos, L. & Silva, I. (orgs.), *Novos Desafios no Ensino do Português* (pp.49-56). Santarém: Escola Superior de Santarém. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.15/689> (consultado a 05/09/2022)
- Carvalho, J. A. B. (2011). A escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração. Em Duarte, I. e Figueiredo, O. (orgs.), *Português, Língua e Ensino* (pp.77-105). Porto: U. Porto Editorial.
- Carvalho, J. A. B. (2014). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interacções*, 9 (27), 186-206. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.3408> (consultado a 10/10/2022).
- Castro, S. L. (2000). A linguagem escrita e o seu uso: uma perspetiva cognitiva. Em Delgado-Martins, M.R., Ramalho, G. & Costa, A. (orgs.), *Literacia e Sociedade: contribuições pluridisciplinares*, (pp.131–154). Lisboa: Editorial Caminho.

- Costa, M. A. (2008). O Processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. Em Delgado-Martins, M. R., Pereira, D. R., Mata, A. I., Costa, M. A., Prista, L. & Duarte, I. (orgs.), *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação – ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Accção_Metodologias.PDF (consultado a 27/08/2022)
- Cruz, R., Sousa, I., Tavares, B., & Pinheiro, D. (2021). *Marca a página*, 10 ano. Porto: Porto Editora.
- Delgado – Martins, M. R. C., Costa, A. & Ramalho, G. (2000). *Literacia e Sociedade: contribuições pluridisciplinares*. Lisboa: Editora Caminho.
- Figueiredo, O. M., Bizarro, R. (1999). A leitura como um processo cognitivo, In *A psicolinguística no limiar do ano 2000*. Porto: Universidade do Porto. (disponível em linha: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/25407> , consultado em 25/11/2021).
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. Em Carlos Reis et al (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I, (pp.37-45). Coimbra: Almedina /ILLP Faculdade de Letras.
- Fraz, J. N., Andrade, E.A.S., Oliveira, M. S. (2013). Leitura de imagens como recurso didático para a educação infantil. *XIII Safety, Health and Environment World Congress* ,pp.72 -76. Disponível em: <https://copec.eu/congresses/shewc2013/proc/works/16.pdf> (consultado a 28 de setembro de 2022)
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- IAVE (s.d.). *Educação Literária no Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P. Disponível em: https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/10/Ed_Lit_estudo.pdf (consultado a 25/ 07/2022)
- Kishimoto, T. M. (1998). *O jogo e a educação infantil*. 2ª edição. São Paulo: Pioneira.
- Lourenço, A. A. & Lourenço, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Vol 15 (2), (pp.132–141).
- Lüdke, M & André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.

- Machado, C. (2002). José Morais, A Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura, Edição Cosmos, Lisboa, 1997. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (1), 116 – 121. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2002.3203> (consultado a 08/09/2022)
- Martins, J. & Azevedo, F. (2013). A contribuição da literacia multimodal na formação do leitor infante – juvenil: a música, o cinema e a dramatização. Em Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (orgs.), *Didática e Práticas. A língua E a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Mendes, H. C. G. (2011). *Motivação para a Leitura e Compreensão Leitora no Ensino Básico: Contributos para a Inovação Educacional*. Tese de Mestrado em Educação Inovação e Mudança Educacional. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/148828728.pdf> (consultado a 12/09/2022)
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário :10º ano*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf (consultado a 26/10/2021)
- Moreira, M. A. (2000). Aprendizagem significativa crítica. Em Moreira, M. A., Valadares, J. A., Caballero, C. & Teodoro, V. D. (orgs.), *Atas do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa* (pp.33-45). Lisboa (Peniche).
- Neto, A. S. & Fortunato, I. (2017). *20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?*. São Paulo: Edições Hipótese.
- Noguera, F. G. (1998). Lectura expressiva y comunicaci3n oral. *Lenguaje y textos*, 11 – 12, 113- 128. Disponível em: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8053/LYT_1112_1998_art_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consultado a 20/09/2022)
- N3voa, A. (1992). Forma3o de professores e profiss3o docente. Em N3voa, A. (org.), *Os professores e a sua forma3o* (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Plat3o (2010). *A Rep3blica*. Oeiras: Guimar3es Editores.
- Pereira, Jo3o M., Delindro, Bela, F. (2021). *P3gin@s10*. Porto: Areal Editores.
- Roa, J. D. V. (2016). Did3tica da literatura a partir da pr3tica. Em Azevedo, F. & Bal3a, A. (orgs.), *Leitura e Educa3o Liter3ria* (pp.75 – 86). Lisboa: Pactor.

- Sigiliano, N., Ferraz, C.F. & Pinto, M. B. (2021). Ludicidade nas aulas de língua portuguesa. Em Sigiliano, N. S. & Berno, L. R. (orgs.), *Ensinar Português de forma divertida. Atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio*. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Silva, A. C. da (2003). O ensino da gramática na escola: novos princípios e práticas novas?. Em Pinto, P. F. (orgs.), *Atas do 5º Encontro Nacional da APP. Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português* (pp.215 – 227). Lisboa: Lisboa Editora /Associação de Professores de Português.
- Silva, A. C. da (2006). Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: funções, organização, conteúdos, pedagogias.
- Silva, A. C. (2016). A leitura de literatura e a educação literária nos novos manuais de Português do 9º ano de escolaridade. Em Azevedo, F. & Balça, A. (orgs.), *Leitura e Educação Literária* (pp.87 – 103). Lisboa: Pactor.
- Silva, A. C. (2016). O domínio da gramática em manuais de Português: método(s), atividades, conteúdos, avaliações. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos*, 20(1), 137 – 158. Braga: ALETHEIA
- Silva, A. L. R., Carneiro, M. F. (2017). Ensino da Língua Portuguesa: reflexões sobre a prática e os desafios do mundo contemporâneo. *Anais do I Congresso Internacional de Letras*, Vol I, 270 – 279. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51716/1/2017_eve_mfcarneiro.pdf (consultado a 01/ 09/2022).
- Teixeira, A.P.C. (2004). Práticas de ensino da matemática: duas professoras, dois currículos. Tese de Doutoramento e Educação (Didática da Matemática). Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3110> (consultado a 13/09/2022)
- Teixeira, M., Santos, L. & Silva, I. (2011). *Novos Desafios no Ensino do Português*. Santarém: Escola Superior de Santarém. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.15/689> (consultado a 05/09/2022)
- Tomás, A. (1987). E você, é um professor preocupado? Um estudo das preocupações dos professores no âmbito da profissionalização em serviço. *PSICOLOGIA*, 5 (3), 265 – 277. Disponível em: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v5i3.852> (consultado a 29/07/2022)
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. Em Machado, J., Alves, J. M. (orgs.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, Disciplina,*

Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas (pp.73-90). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Vieira da Silva, M. C. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar* 13, 89-106.

ANEXOS

Anexo I – Inquérito por questionário

Inquérito por questionário	
<p>O presente questionário serve para a recolha de dados que serão analisados e tratados no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo e Ensino Secundário, na Universidade do Minho. O preenchimento do questionário será feito em anonimato.</p> <p>Agradeço o teu contributo.</p>	
<p>*Obrigatório</p>	
1. Sexo *	
<input type="radio"/> Feminino	
<input type="radio"/> Masculino	
2. Dos domínios, trabalhados na disciplina de Português do 10º, qual é o teu preferido? *	
<input type="radio"/> Educação Literária	
<input type="radio"/> Leitura	
<input type="radio"/> Oralidade	
<input type="radio"/> Escrita	
<input type="radio"/> Gramática	
3. Gostas de ler? *	
<input type="radio"/> sim	
<input type="radio"/> não	
4. Quando fazes uma leitura autónoma, qual é o género literário que preferes? *	
<input type="radio"/> romance	
<input type="radio"/> ficção	
<input type="radio"/> drama	
<input type="radio"/> policial	
<input type="radio"/> histórico	
<input type="radio"/> poesia	
<input type="radio"/> outro	
5. Consideras importante a leitura de obras literárias no ensino do Português? *	
<input type="radio"/> sim	
<input type="radio"/> não	
6. Com que frequência costumavas ler? *	
<input type="radio"/> todos os dias	
<input type="radio"/> às vezes	
<input type="radio"/> nunca	
7. Gostas de escrever? *	
<input type="radio"/> sim	
<input type="radio"/> não	
8. No caso de teres respondido não na resposta anterior, explicita o motivo.	
<input type="radio"/> tenho dificuldade em organizar ideias.	
<input type="radio"/> dou muitos erros ortográficos.	
<input type="radio"/> não tenho ideias.	
9. Quando escreves é: *	
<input type="radio"/> por gosto	
<input type="radio"/> por obrigação	
<input type="radio"/> ambas	
10. Quando te expressas oralmente na aula de Português, tens facilidade em construir o teu discurso? *	
<input type="radio"/> sim	
<input type="radio"/> não	
11. Se respondeste não na questão anterior, explicita a razão dessa dificuldade.	
<input type="radio"/> tenho dificuldade em construir um discurso coerente.	
<input type="radio"/> tenho vergonha.	
<input type="radio"/> não sei os conteúdos.	
12. Gostas de estudar os conteúdos gramaticais? *	
<input type="radio"/> sim	
<input type="radio"/> não	
13. Se respondeste não na questão anterior, explicita o motivo.	
<input type="radio"/> tenho dificuldades.	
<input type="radio"/> não considero útil.	
14. O que é que gostas mais de trabalhar nas aulas de Português? Justifica a tua resposta. *	
A sua resposta _____	

“Com o humor não se brinca”, Ricardo Araújo Pereira

Ricardo Araújo Pereira – Parece-me (acho eu) que, hoje, a natureza da ofensa parece ter mudado, ou seja, antigamente, eu acho, a sensação que eu tenho é que era preciso haver um insulto de monta para uma pessoa dizer “*Alto! Isto ofende! Isso é ofensivo!*” era preciso; hoje, parece-me que a natureza da ofensa mudou neste sentido, no sentido em que se perdeu a ideia de que para que uma ofensa exista, é preciso haver um mínimo de razoabilidade na alegação de que se foi ofendido. Hoje, a sensação que me dá é que basta uma pessoa dizer “*Eu fui ofendido!*” para nós sermos obrigados a dizer “*Sim, senhor, então verificou-se aqui uma ofensa*”. Ora, isso não é assim. Sinceramente, eu acho que uma pessoa que diz que foi ofendida por uma ninharia, que hoje é uma coisa não só frequente como considerada aceitável, continua a não me parecer aceitável. As Pessoas acham mesmo, enfim, que se podem ofender pela etimologia de uma palavra, por uma série de coisas. Isso torna a comunicação bastante difícil, parece-me. E há uma questão de, por exemplo, não entender o que é a linguagem e, sobretudo, é por isso (acho eu) que isso nos toca primeiro, não entender o que uma piada é. As pessoas acham que uma piada quer dizer, ou certas pessoas acham, que uma piada quer dizer exatamente aquilo que parece que quer dizer. *O cigano é um povo que é todo para ir à vida! Ele está a apelar ao genocídio do povo cigano.* Não é exatamente assim e, portanto, é um bocadinho aflitivo.

Fernando Alvim – É por isso que nunca tens *Facebook*? Quando é que vais ter *Facebook*?

Ricardo Araújo Pereira – Nunca, em princípio nunca, porque não tenho interesse nisso. De vez em quando, percebo o apelo de ter, mas...

Fernando Alvim – De vez em quando? Explica-me lá isso. Será que tens uma conta falsa?

Ricardo Araújo Pereira – Não, não tenho. Para quê? O que é que eu faria?

Fernando Alvim – Há um mito, não sei se é verdade ou não, que houve um humorista bastante conhecido que teve uma conta falsa no *Facebook* para dizer mal dos outros humoristas.

Ricardo Araújo Pereira – Exato! Já ouvi. Já ouvi falar desse mito e até, como calculas, *print screens* desse mito foram-me enviados para que eu pudesse ver o que é que lá se dizia, inclusivamente sobre mim, uma vez que eu não tenho *Facebook*, mas... E sim, e as pessoas que o viram sabiam mais ou menos dizer a quem é que pertencia e tal. É possível, sabe-se lá! Eu não vejo a vantagem, atenção! Não vejo a vantagem. Não me parece que haja capacidade para o *Facebook*, acho que é um sítio errado onde investir tempo e trabalho. É melhor uma pessoa estar a trabalhar no seu texto do que estar a inventar uma conta falsa do *Facebook* para ir destruir o texto dos outros. Sinceramente, parece-me...

Nuno Nunes – Mas estavas a dizer que há pouco que, de vez em quando, percebes a vantagem...

Ricardo Araújo Pereira – Não. Percebo, no sentido, por exemplo, em conversa com o Bruno Nogueira, ele diz-me que aquilo tem vantagens, por exemplo, do ponto de vista do “*Vou fazer um espetáculo algures, anuncia-se ali e isso é benéfico, ajuda a divulgar*”.

Nuno Nunes – Claro.

Ricardo Araújo Pereira – Acredito que sim, acredito que sim, mas depois olho para o Markl e vejo-o a dizer assim “*Como é possível que este palerma esteja a embirrar com uma vírgula que eu pus, pá!*” com esta veia do pescoço saída, o Markl, que é um paz de alma, e eu percebo “*Espera, que isto faz mal à saúde!*”

Anexo III – Grelha de avaliação qualitativa Cantigas de Escárnio e Maldizer

<p>Elaborar uma cantiga de escárnio e maldizer respeitando os seguintes pontos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar um áudio de uma música (a gosto) conhecida; 2. Escrever uma cantiga com estrofes (número a definir pelos alunos) e refrão; 3. Fazer uma crítica a um aspeto da atualidade (tema definido pelos alunos); 4. Fazer a gravação em áudio ou vídeo; 5. Ser original (na forma como apresenta o trabalho); 6. Data de entrega 12/11/2021.
--

Grupo 1	Título/ tema: Deixa de ser homofóbico											
	1	S	2	S	3	S	4	S	5	S	6	S ¹⁸
	Apreciação: Os alunos cumpriram todos os requisitos pedidos na elaboração da tarefa. No entanto, podiam ter escolhido uma melodia mais animada o que permitiria evidenciar o tom satírico (paródia) pretendido para esta atividade.											

Grupo 2	Título/ tema: Vou-me rir para não chorar											
	1	S	2	S	3	S	4	S	5	N	6	S
	Apreciação: O início da cantiga está bem, mas vai perdendo o sentido. <ul style="list-style-type: none"> • cantiga pouco elaborada; • vocabulário reduzido; • pouco original; • desajuste da música com a animação escolhida. 											

Grupo 3	Título/ tema: Consumismo											
	1	N	2	N	3	S	4	S	5	N	6	S
	Apreciação: O tema é interessante, podiam ter aproveitado para fazerem um trabalho mais apelativo. <ul style="list-style-type: none"> • a melodia escolhida é desconhecida; • não respeitaram a estrutura da cantiga; • não cantaram (leram); • só se ouve a voz de uma aluna. 											

Grupo 4	Título/ tema: Escola											
	1	S	2	N	3	S	4	S	5	N	6	S
	Apreciação: Os alunos respeitaram quase todos os parâmetros pedido no trabalho. No entanto, quase não se percebe a mensagem que querem passar. <ul style="list-style-type: none"> • não tem refrão; • pouco original. • o corte abrupto no final da música dá a sensação de trabalho inacabado. 											

¹⁸ S- Sim (respeitou o ponto definido anteriormente), N- Não (não respeitou o ponto definido anteriormente).

Grupo 5	Título/ tema: Escola											
	1	N	2	N	3	S	4	S	5	N	6	S
	Apreciação: Saliento o empenho do único aluno que deu a voz à cantiga. Os alunos apresentaram um trabalho pouco elaborado, cumprindo apenas alguns requisitos da atividade. <ul style="list-style-type: none"> • não tem melodia. • só se ouve a voz de um aluno • não tem refrão 											
Grupo 6	Título/ tema: O dia mal começou a escola já "minerva"											
	1	S	2	S	3	S	4	S	5	S	6	S
	Apreciação: Os alunos cumpriram todos requisitos pedidos no trabalho. Revelaram-se motivados e interessados na atividade, procurando sempre aprimorar a tarefa pedida. Destaco a originalidade e o aspeto satírico tanto da letra, como do vídeo.											

***Humano*, Yann Arthus – Bertrand**

(1º testemunho)

Eu morava num lugar cercado de mansões e eu morava em barraco. Eu sabia que aquelas pessoas, às vezes, jogavam comida fora, no lixo. E a gente, eu principalmente, com fome, querendo um pouco de comida para comer. Para mim, a pobreza me entristece, mas me entristece por causa da injustiça. Porque, se todo o mundo tivesse alimento, pelo menos alimento, em casa, podia raciocinar. Raciocínio é inteligência. Então, poderia ser pobre, em casa, morar em barraco, mas teria inteligência na cabeça para poder sair dali. Eu, graças a Deus, consegui vencer isso. Mas quantos outros não conseguem? E muitos até morrem por isso. Isso é muito triste. Para mim, é injustiça pura!

(2º testemunho)

A rua é uma escola muito dura.

A pobreza é um estado no qual me encontro atualmente. Mas, pelo facto de viver assim diariamente, a gente não chega a gostar, mas se acostuma, simplesmente. A pobreza é um estado. É um estado duradouro. E para muitos. Para gente demais.

(3º testemunho)

Algumas das pessoas mais generosas que conheço não têm dinheiro. E é assim que deve ser. Quando se vive sem dinheiro, vive-se de outra forma. Os anciões, por exemplo. Na nossa língua, não há palavras para dizer “por favor” ou “obrigado”, porque é expectável que partilhemos e demos o que temos. Hoje, temos de dizer “por favor” e “obrigado”, temos de implorar. Antigamente, era normal compartilhar tudo. Fazia parte da nossa identidade. E não só para os aborígenes. Eu imagino que se fazia o mesmo em todo o mundo antes do aparecimento do dinheiro. Mas, hoje em dia, é “isso é meu!”. Têm palavras como “meu”, não se partilha nada. E isso mata-nos, como seres humanos, como sociedade, como raça. Quando digo “raça” refiro-me à “raça humana”. Negamos abrigo aos outros, negamos comida, negamos a sobrevivência, apenas por causa do dinheiro.

¹⁹ Recurso do manual *Marca a Página 10*, Porto Editora.

Crónica de D. João I de Fernão Lopes

Capítulo CXLVIII

**Das tribulações que Lixboa padecia per
mingua de mantiimentos.**

Estando a cidade assi cercada na maneira que já ouvistes, gastavom-se os mantiimentos cada vez mais, por as muitas gentes que em ela havia, assi dos que se colherom dentro, do termo, de homẽes aldeãos com molheres e filhos, come dos que veerom na frota do Porto; e alguũs se tremetiam aas vezes em batees e passavom de noite escusadamente contra as partes de Ribatejo, e metendo-se em alguũs esteiros, ali carregavom de trigo que já achavom prestes, per recados que ante mandavom. E partiam de noite remando mui rijamente, e algũas galees quando os sentiam viinr remando, isso meesmo remavom a pressa sobre eles; e os batees por lhe fugir, e elas por os tomar, eram postos em grande trabalho.

Os que esperavom por tal trigo andavom per a ribeira da parte de Exobregas, aguardando quando veesse, e os que velavom, se viiam as galees remar contra lá, repicavam logo por lhe acorrerem. Os da cidade como ouviam o repico, leixavam o sono, e tomavom as armas e saía muita gente, e defendiam-nos aas bestas se compria, ferindo-se aas vezes dũa parte e doutra; porem nunca foi vez que tomassem alguũ, salvo ãa que certos batees estavom em Ribatejo com triigo, e foram descubertos per ùu homem natural de Almadãa, e tomados per Castelãos; e el foi depois tomado e preso e arrastado, e decepado e enforcado. E posto que tal triigo algũa ajuda fizesse, era tam pouco e tam raramente, que houvera mester de o multiplicar como fez Jesu Cristo aos pães, com que fartou os cinco mil homẽes.

Teresa Amado (apres. Crítica), *Crónica de D. João I de Fernão Lopes*, Lisboa, Editorial Comunicação, 2ª edição, 1992, pp. 193 – 194

1. Demonstra de que forma os habitantes da cidade de Lisboa procuravam obter alimentos.
 - 1.1. Indica os obstáculos que tinham de ultrapassar.
2. Explica o motivo da referência à cidade do Porto, no contexto em que ocorre.
3. Explica, por palavras tuas, o episódio relativo ao “homem natural de Almadãa”.
4. Explica o sentido da afirmação: “*que houvera mester de o multiplicar como fez Jesu Cristo aos pães, com que fartou os cinco mil homẽes*”.

²⁰ Texto e questionário retirados do manual *Marca a Página 10*, p.94, Porto Editora.

Em esto gastou-se a cidade assi apertadamente, que as publicas esmolos começaram desfalecer, e neũa geeraçom de pobres achava quem lhe dar pam; de guisa que a perda comum vencendo de todo a piedade, e veendo a gram mingua dos mantiimentos, estabelecerom deitar fora as gentes minguadas e nom pertencentes pera defensom; e esto foi feito duas e três vezes, ataa lançarem fora as mancebas mundairas e Judeus e outra semelhantes, dizendo que pois taes pessoas nom eram pera pelejar, que nom gastassem os mantiimentos aos defensores; mas isto nom aproveitara cousa que muito prestasse.

Os Castelães aa primeira prazia-lhe com eles, e davom-lhe de comer e acolhimento; depois veendo que esto era com fome, por gastar mais a cidade, fez el-Rei tal ordenança que nêuũ de dentro fosse recebido em seu arreal, mas que todos fossem lançados fora; e os que se ir nom quisessem, que os açoutassem e fizessem tornar pera a cidade; e esto lhes era grave de fazer, tornarem per força pera tal logar, onde chorando nom esperavom de seer recebidos; e taes i havia que de seu grado se saíam da cidade, e se iam pera o arreal, querendo ante de todo seer cativos, que assi perecerem morrendo de fome.

Como nom lançariam fora a gente minguada e sem proveito, que o Meestre mandou saber em certo pela cidade que pam havia per todo em ela, assi em covas come per outra maneira, e acharom que era tam pouco que bem havia mester sobr'elo conselho?

Teresa Amado (apres. Crítica), *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes, Lisboa, Editorial Comunicação, 2ª edição, 1992, pp. 194 – 195

5. Explicita o efeito da metonímia no segmento: “Em esto gastou-se a cidade assi”.
6. Enumera as medidas tomadas para reduzir o consumo dos mantimentos disponíveis.
 - 6.1. Refere as consequências destas medidas.
 - 6.2. Indica o estado de espírito dos mais afetados pelas medidas tomadas pelo Mestre.
 - 6.3. Comenta o sentido da expressão “e taes i havia que de seu grado se saíam da cidade”.
7. Indica o ponto de vista do cronista relativamente a estas decisões do Mestre de Avis.
8. Comenta a expressividade da interrogação retórica do último parágrafo.

²¹ Texto e questionário retirados do manual *Marca a Página 10*, p.95, Porto Editora.

***Crónica de D. João I* de Fernão Lopes**
Capítulo CXLVIII

Segmento 1

Na cidade nom havia triigo pera vender, e se o havia, era mui pouco e tam caro que as pobres gentes nom podiam chegar a ele; ca valia o alqueire quatro livras; e o alqueire do milho quarenta soldos; e a canada do vinho tres e quatro livras; e padeciam mui apertadamente, ca dia havia i que, ainda que dessem por uñ pam ãa dobra, que o nom achariam a vender; e começaram de comer pam de bagaço d'azeitona, e dos queijos das malvas e raízes d'ervas, e doutras desacostumadas cousas, pouco amigas da natureza; e taes i havia que se matiinham em alfêloa. No logar u costumavom vender o triigo, andavom homens e moços esgravatando a terra; e se achavom alguñs grãos de triigo, metiam-nos na boca sem teendo outro mantiimento; outros se fartavom d'ervas, e beviã tanta agua, que achavom mortos homens e cahopos jazer inchados nas praças e em outros logares.

Segmento 2

Das carnes, isso mesmo, havia em ela grande mingua; e se alguñs criavom porcos, mantiinham-se em eles; e pequena posta de porco, valia cinco e seis livras que era ãa dobra castelã; e a galinha, quarenta soldos; e a dúzia dos ovos, doze soldos; e se almogávares tragiã alguñs bois, valia cada uñ sateenta livras, que eram catorze dobras cruzadas, valendo entom a dobra cinco e seis livras; e a cabeça e as tripas, ãa dobra; assi que os pobres per mingua de dinheiro, nom comiam carne e padeciam mal; e começaram de comer as carnes das bestas, e nom soamente os pobres e minguidos, mas grandes pessoas da cidade, lazerando, nom sabiam que fazer; e os geestos mudados com fame, bem mostravom seus encubertos padecimentos.

Segmento 3

Andavom os moços de três e de quatro anos pedindo pam pela cidade por amor de Deos, como lhes ensinavam suas madres, e muitos nom tinham outra cousa que lhe dar senom lagrimas que com eles choravom que era triste cousa de veer; e se lhes davom tamanho pam come ãa noz, haviam-no por grande bem. Desfalecia o leite aaquelas que tiinham crianças a seus peitos per mingua de matiimento; e veendo lazerar seus filhos a que acorrer nom podiam, choravom ameúde sobr'eles a morte ante que os a morte privasse da vida. Muitos esguardavam as prezes alheas com chorosos olhos, por cumprir o que a piedade manda, e nom teendo de que lhes acorrer, caíã em dobrada tristeza.

Segmento 4

Toda a cidade era dada a nojo, cheia de mesquinhas querelas, sem neuũ prazer que i houvesse: uũs com gram mingua do que padeciam; outros havendo doo dos atribulados; e isto nom sem razom, ca se é triste e mesquinho o coração cuidadoso nas cousas contrairas que lhe aviinr podem, vede que fariam aqueles que as continuamente tam presentes tinham? Pero com todo esto, quando repicavom, neuũ nom mostrava que era faminto, mas forte e rijo contra seus ãmigos. Esforçavom-se uũs por consolar os outros, por dar remedio a seu grande nojo, mas nom prestava conforto de palavras, nem podia tal door seer amansada com neũas doces razões; e assi como é natural cousa a mão ir ameúde onde see a door, assi uũs homẽes falando com outros, nom podiam em al departir senom em na mingua que cada uũ padecia.

Segmento 5

Ó quantas vezes encomendavom nas missas e pregações que rogassem a Deos devotamente por o estado da cidade! E ficados os geolhos, beijando a terra, braadavom a Deos que lhes acorresse, e suas prezes nom eram compridas! Uũs choravom antre si, mal-dizendo seus dias, queixando-se por que tanto viviam, como se dissessem com o Profeta: “Ora veesse a morte ante do tempo, e a terra cobrisse nossas faces, pera nom veermos tantos males!” Assi que rogavam a morte que os levasse, dizendo que melhor lhe fora morrer, que lhe seerem cada dia renovados desvairados padecimentos. Outros se querelavom a seus amigos, dizendo que forom desaventuirada gente, que se ante nom derom a el-Rei de Castela que cada dia padecer novas mizquiindades, firmando-se de todo nas peores cousas que fortuna em esto podia obrar.

Teresa Amado (apres. Crítica), *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes, Lisboa, Editorial Comunicação, 2ª edição, 1992, pp. 195 – 198

***Crónica de D. João I* de Fernão Lopes**

Capítulo CXLVIII

Sabia porem isto o Meestre e os de seu Conselho, e eram-lhe doorosas d’ouvir taes novas; e veendo estes males a que acorrer nom podiam, çarravom suas orelhas do rumor do poboo.

Como nom querees que maldissessem sa vida e desejassem morrer alguũs homens e molheres, que tanta diferença há d’ouvir estas cousas aaqueles que as entom passaram, como há da vida aa morte? Os padres e madres viiam estalar de fame os filhos que muito amavam, rompiam as faces e peitos sobr’eles, nom teendo com que lhe acorrer, senom planto e espargimento de lagrimas; e sobre todo isto, medo grande da cruel vingança que entendiam que El-Rei de Castela deles havia de tomar; assi que eles padeciam duas grandes guerras, ãa dos ãmigos que os cercados tiinham, e outra dos mantiimentos que lhes minguvom, de guisa que eram postos em cuidado de se defender da morte per duas guisas.

Pera que é dizer mais de taes falecimentos? Foi tamanho o gasto das cousas que mester haviam que soou uũ dia pela cidade que o Meestre mandava deitar fora todosos que nom tevessem pam que comer, e que soamente os que tevessem ficassem em ela; mas quem poderia ouvir sem gemidos e sem choro tal ordenança de mandado aaqueles que o nom tiinham? Porem sabendo que nom era assi, foi-lhe já quanto de conforto. Onde sabe que esta fame e falecimento que as gentes assi padeciam, nom era por seer o certo perlongado, ca nom havia tanto tempo que Lixboa era cercada; mas era per aazo das muitas gentes que se a ela colherom de todo o termo; e isso meesmo da frota do Porto quando veo, e os mantiimentos serem muito poucos.

Ora esguardae como se fossees presente, ãa tal cidade assi desconfortada e sem neũa certa feũza de seu livramento, como veviriam em desvairados cuidados quem sofria ondas de taes aflições? Ó geeraçom que depois veo, poboo bem aventuirado, que nom soube parte de tantos males, nem foi quinhoeiro de taes padecimentos! Os quaes a Deos por Sua merceee prougue de cedo abreviar doutra guisa, como acerca ouvirees.

Teresa Amado (apres. Critica), *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes, Lisboa, Editorial Comunicação, 2ª edição, 1992, pp. 198 - 199

ATIVIDADE DE ESCRITA

A miséria e a falta de comida assolavam os que procuravam refúgio na cidade de Lisboa, durante o cerco de 1384. Atualmente vivemos com a preocupação constante da obtenção de poder através da aquisição de bens materiais. No entanto, a fome e a miséria continuam a ser uma realidade para muitos.

Observa o cartoon abaixo e redige uma apreciação crítica (de 120 a 150 palavras). A tua apreciação deve incluir:

- Uma introdução, com a descrição sucinta dos elementos icónicos do cartoon;
- Um desenvolvimento, no qual concretizes um comentário crítico da imagem, explicitando a sua dimensão metafórica utilizando um discurso valorativo;
- Uma conclusão adequada aos pontos de vista desenvolvidos.

Planifica previamente o teu texto e, depois de redigido, faz a uma revisão cuidada.



Cartoon sobre a pobreza (acedido em 9/11/2021)
<http://cartunesebonecos.blogspot.com/2006/04/pobreza.html>

1. Lê o texto.

Entre marido e mulher, mete sempre a colher

A lei é clara e protege os cidadãos de agressões que possam sofrer dentro de portas, às mãos de maridos, mulheres, parceiros, filho ou outros próximos. Mas a violência doméstica continua a fazer correr rios de tinta. Conheça os seus direitos.

A tradição só atrapalha. Basta recordarmos alguns provérbios: “A mulher casada, o marido lhe basta.”. Ou ainda “arruído, arruído, deu a mulher ao marido”. Mas o mais famoso de todos será, por certo, “entre marido e mulher, nunca metas a colher”.

Há muitos adágios destes no léxico do mundo. Na sua maior parte, são um espelho do que eram os lares em Portugal até há bem pouco tempo: o homem falava, a mulher calava e era totalmente dependente. Se a esposa esticasse a corda e quisesse equilibrar esta relação de poder – aliás, até reconhecida pela lei durante o Estado Novo – era legítimo, quase natural, que o marido impusesse o respeito. Leia-se, neste caso, que o impusesse até fisicamente.

Pois pela lei atual, quando esta fronteira é ultrapassada, e somos testemunhas de insultos ou agressões físicas, é preciso meter a colher entre marido e mulher. Se estivermos perante um caso de violência doméstica, pode até nem ser a vítima a denunciar o crime. Apesar do atraso quase inacreditável da inclusão deste conceito (só o consagramos em 1982: sim, leu bem, na fase final do século XX), a lei, entretanto, evoluiu ao ponto de este abuso passar a ser considerado crime público, desde 2000. Por isso, se um vizinho ou um transeunte – se a agressão se der num espaço público – for testemunha de um tabefe ou de um ataque ainda mais agressivo, pode denunciá-lo. Na sequência de uma queixa, é aberto um processo. Mas se o prevaricador for apanhado em flagrante, é detido. A pena aplicável varia entre um e cinco anos, mas é suscetível de ser agravada, conforme as características do crime e o resultado da conduta, se a ofensa à integridade física for grave ou se resultar na morte da vítima. A lei define, ao pormenor, as formas que este tipo de violência pode assumir. Distingue as condutas consideradas violentas: os maus-tratos físicos, mas também os psíquicos, como insultos, vitupérios ou *bullying* doméstico, que podem desencadear um quadro depressivo ou outra doença semelhante e, no limite, culminar em suicídio. A privação da liberdade ou as ofensas sexuais estão também contempladas, naturalmente.

E há que não esquecer a agressão económica. Ou seja, quando o agressor priva a vítima do rendimento necessário à sua subsistência ou do acesso a água, gás e eletricidade na casa onde residem. Tal pode acontecer se o agressor não deixar o outro gerir os seus próprios rendimentos ou impedir o acesso aos recursos económicos do casal quando só um membro está empregado. (...)

²² Texto retirado do manual *Letras em dia 10*, 2021, pp. 166, 167, Porto Editora.

A vítima deve, antes de tudo, ganhar coragem e denunciar o crime. Em caso de emergência (agressão física, por exemplo), deve contactar imediatamente o 112, que entrará, por sua vez, em contacto com as entidades competentes (PSP ou GNR). Pode também deslocar-se a uma esquadra da PSP, a um posto da GNR ou aos Serviços do Ministério Público ou, ainda, recorrer ao sistema de queixa eletrónico: <https://queixa-eletronicas.mai.gov.pt>. Tem também a opção de se deslocar a um hospital ou centro de saúde para observação, aplicando-se a isenção de taxas moderadas.

NABAIS, Ricardo, e RENDO, Filipa, 2018. "Entre marido e mulher, mete sempre a colher".
Dinheiros & Direitos, n.º149, setembro-outubro de 2018 (p.40)

2. Tendo em conta a temática do texto, explica a relevância do título escolhido.
3. Comenta o sentido da expressão "continua a fazer correr rios de tinta" (l.3).
4. Nas linhas 15 e 16 o autor diz: "Se a esposa esticasse a corda". Explicita três atitudes que poderiam ser consideradas como "esticar a corda".
5. Durante a leitura do texto o autor tenta envolver o leitor na problemática apresentada. Refere de que forma esse envolvimento é alcançado.
6. Identifica as diferentes formas de agressão mencionadas no texto.
7. Clarifica o objetivo do autor com este texto. Justifica devidamente a tua resposta.

Anexo X – Ficha²³ de gramática sobre as Orações Subordinadas Completivas

1. Identifica as orações subordinadas substantivas relativas.

- 1.1. Camões, que teve uma vida infeliz, escreveu uma esparsa sobre o desconcerto do mundo.
- 1.2. O mundo recompensa quem não o merece.
- 1.3. Apesar das infelicidades, o poeta não se esquece de quem o ajudou.

2. Indica as três orações subordinadas substantivas completivas que desempenham a função de sujeito.

- 2.1. Que ele era o mais jovem foi uma surpresa.
- 2.2. Não quis que ele soubesse a verdade.
- 2.3. Não seria correto que a passagem estivesse perdida.
- 2.4. É indispensável que realizes o trabalho.
- 2.5. O jovem questionou se a decisão era adequada.

3. Transforma as expressões destacadas nas frases seguintes em orações subordinadas substantivas completivas.

3.1. Todos os professores garantiram **o cumprimento das metas estabelecidas**.

3.2. Sinto **uma enorme mudança nas mentalidades**.

3.3. A professora lamentou **a falta de interesse dos alunos**.

4. Classifica em relativas ou completivas as orações subordinadas destacadas nas frases seguintes.

4.1. Quem lê a poesia de Camões percebe a importância do amor para o autor.

Relativa

Completiva

4.2. Camões descreveu pormenorizadamente o que o angustiava.

Relativa

Completiva

4.3. O poeta confia-nos que a Fortuna é sua inimiga.

Relativa

Completiva

4.4. Li alguns sonetos camonianos a quem se mostrou interessado.

Relativa

Completiva

5. Transforma cada par de frases simples em frases complexas, estabelecendo a relação indicada entre parênteses.

5.1. Os professores já descobriram. A Ana copiou no teste. (**oração subordinada substantiva completiva**)

5.2. Não cumprem a lei. Podem ser presos. (**oração subordinada substantiva relativa**)

²³ Ficha adaptada a partir dos manuais: Pereira, João M., Delindro, Bela, F. (2021). *Págin@s10*. Porto: Areal Editores, Silva, P., Cardoso, E. & Nunes, S. R. (2021). *Letras em Dia 10*. Porto Editora.

Parabéns, feicebuque. E boa sorte²⁴

Na semana em que se comemora o 15º aniversário do *Facebook*, resolvi empreender uma profunda reflexão sobre o 15º aniversário da minha ausência do *Facebook*. Nesta década e meia eu não assinali publicamente a minha mágoa pela morte do Prince, não exibi o meu excelente repúdio pela guerra na Síria e não dei a conhecer a minha opinião sobre a cor daquele vestido que podia ser dourado mas também podia ser azul. Estou a viver à antiga, como se fosse 2003. Se um amigo faz anos, dou-lhe os parabéns com a boca, artesanalmente. Eu falo, os sons propagam-se no ar, e ele ouve. Em vez de cinco mil amigos, tenho uns dez. Às vezes discutimos, mas não em público, com desconhecidos a ver e a comentar a discussão. De vez em quando encontro pessoas que já não via há muito, mas é na rua. Cumprimento-as e depois retomamos as nossas vidas, cientes de que, se tínhamos perdido o contacto, por alguma razão tinha sido.

Não sei quem seria se fosse uma pedra, uma flor, um animal, uma figura do passado, nem como é que seria se fosse do sexo oposto. Nunca tive de fazer diplomacia de *likes*: se puser um *like* nesta publicação irei indispor outras pessoas? Por outro lado, se não puser, irei indispor esta? Não sei quais são as dez melhores praias que tenho de conhecer antes de morrer. Nunca li o que Abraham Lincoln disse sobre os perigos da Internet. Só comuniquéi a um grupo muito reduzido de pessoas onde estava, com quem, e com que estado de espírito. Até porque em princípio estava em casa, sozinho e a sentir-me amorfo, como sempre. Quando me indignei, que terão sido três vezes nos últimos 15 anos, fiquei irritado durante um bocado e depois fui fazer outra coisa. Consegui ficar calado quando Jamie Oliver nos ofendeu gravemente a todos divulgando uma receita de pastéis de nata que incluía *crème fraîche* e uma cobertura de caramelo e laranja, o filho da mãe. Nunca fiz *refresh* para ver se o meu comentário tinha respostas ou *likes*. Mantive as fotografias das minhas férias dentro de álbuns que ninguém vê – nem mesmo eu. Vou tentar sobreviver outros 15 anos.

Ricardo Araújo Pereira, in revista *Visão* nº1353, de 7 de fevereiro de 2019

²⁴ Crónica retirada do manual *Marca a Página 10*, 2021, p.217, Porto Editora.

Anexo XII – Atividade Post Instagram (1ª entrada)

Imagina que Luís de Camões tinha acesso às redes sociais. Cria um perfil, conjecturando que és o poeta, na rede social *Instagram*. Quando criares o perfil, deves considerar a informação que conheces sobre o mesmo (data de nascimento, local de nascimento...).

A partir daí elabora um *post*, na referida rede social, subordinado ao tema “A poesia como mensagem”. Sabendo que, em Portugal, se lê pouca poesia, compõe um poema de uma temática abordada por Luís de Camões (experiência amorosa, representação da mulher amada, representação da Natureza, reflexão pessoal, desconcerto ou mudança) e publica no perfil que criaste. No teu trabalho deves considerar:

- Definir o objetivo do *post*.
- Definir o público alvo.
- Selecionar a imagem (poema, vídeo, foto).
- Definir a legenda da imagem.
- Usar *hashtags* (ex. #amorefogo).



Não te esqueças de seguir os perfis dos teus colegas, criados para o mesmo efeito, para que todos possam ver as publicações.

Bom trabalho.

Anexo XIII – Crónica “O ambientalista simplório”

1. Lê a crónica apresentada abaixo.

O ambientalista simplório

Há um certo tipo de ambientalista que quer sol na eira e chuva no nabal. Que não aceita menos que um mundo perfeito. Um mundo com azeite barato, mas sem olivais intensivos; com carros elétricos, mas sem prospeção de lítio; com energias renováveis, mas sem barragens nem eólicas; com floresta, desde que seja a do Capuchinho Vermelho. Um mundo que não existe.



(Imagem disponível <http://temameioambiente.com.br/5-aplicativos-que-ajudam-preservar-o-meio-ambiente/>, consultado a 15 de abril de 2022 às 17:17)

O ambientalista simplório quer acabar com os combustíveis fósseis. Quer energia limpa, sem emissões de gases com efeito de estufa. Mas não quer barragens, porque as barragens destroem ecossistemas. Não quer eólicas, porque as “ventoinhas” estragam paisagens e perturbam os animais. Não quer energia nuclear, porque produz lixo radioativo.

O ambientalista simplório quer florestas, porque precisamos de árvores para absorver dióxido de carbono da atmosfera. Mas quer escolher as árvores. Não quer eucálitos, não quer floresta de produção. Quer a floresta do Capuchinho Vermelho, porque sempre viveu na cidade e julga que as florestas são assim. Quer dizer a cada proprietário o que pode plantar e ainda obrigá-lo a tratar do terreno, num serviço gratuito, para benefício da “sociedade”.

O ambientalista simplório grita “oiçam os cientistas”, quando os cientistas lhe dizem o que ele quer ouvir. “Oiçam os cientistas: estamos a destruir o planeta com as alterações climáticas.” Mas, quando os mesmos cientistas dizem que “os transgénicos não fazem mal nenhum e podem ser uma mais-valia para o ambiente e para a humanidade”, o ambientalista simplório berra: “Os cientistas estão a soldo das multinacionais.”

O ambientalista simplório quer agricultura biológica, porque não gosta de “químicos”. Mas esquece-se de que tudo são químicos, do oxigénio que respira ao sulfato de cobre usado, tal como centenas de outros produtos “naturais”, na agricultura biológica. Esquece-se de que a agricultura biológica precisa de mais espaço, valioso espaço, para produzir a mesma terá de ser ganho à custa da desflorestação.

O ambientalista simplório quer acabar com os jardins zoológicos, porque, não, os animais não podem estar cativo, fechados a vida toda num espaço limitado. Mas abre uma exceção para os gatos e cães (e coelhos, vá), menos animais do que os outros. Esses podem viver quase desde que nascem até ao dia em que morrem trancados num apartamento de 50 metros quadrados, que é para o bem deles.

O ambientalista simplório chora a morte de cada rinoceronte e tigre. Mas defende com unhas e dentes a medicina tradicional chinesa que está por trás da perseguição de rinocerontes e tigres, para fazer pós milagrosos com os seus cornos e ossos – porque as medicinas alternativas são naturais e, lá está, o que é natural é bom (desde que não seja sal, cogumelos venenosos, arsénio, amianto, mercúrio, antraz, urtigas, malária, raios ultravioletas, etc, etc, etc).

O ambientalista simplório faz campanhas para que se coma “fruta feia”, julgando que os agricultores mandam para o lixo tomates e maçãs que não interessam aos supermercados. Mas ignora que esses tomates e essas maçãs disformes se transformam em ketchup, sumos e outros produtos, que obviamente não são feitos com vegetais e fruta topo de gama.

O ambientalista simplório quer comer peixe. Mas não pode ser capturado no mar, porque a pesca não é sustentável, e não pode ser de aquacultura, porque tem antibióticos, e garantidamente não pode ser geneticamente modificado, porque viu um desconhecido no YouTube que dizia não sabe o quê, já não se lembra bem.

O ambientalista simplório quer que haja mais carros elétricos nas estradas. Mas é contra a prospeção de lítio, essa insustentável fonte de poluição do ar, dos solos, das águas, e escreve-o nas redes sociais, teclando furiosamente no seu telemóvel com bateria de lítio.

Luis Ribeiro, *Visão* (05/06/2019), consultado a 11 de abril de 2022 às 12.15
<https://visao.sapo.pt/opiniaao/ponto-de-vista/2019-06-05-o-ambientalista-simplorio-1/>

2. Redige uma síntese¹ da crónica. No teu texto deves considerar os seguintes aspetos:

- Faz uma leitura do texto original;
- Realiza uma segunda leitura e sublinha as ideias-chave de cada parágrafo;
- Ordena as ideias de acordo com a sua relevância;
- Reduz o texto ao essencial;
- Relaciona as ideias, utilizando conectores de acordo com o sentido do texto;
- Revê a síntese e verifica se respeitaste o ponto de vista do autor.

¹ (cf. p.289 do manual)

Anexo XIV– Atividade *Post Instagram* (2ª entrada) sobre a fragilidade humana.

Tal como na época dos Descobrimentos, também hoje somos confrontados com situações que revelam a nossa fragilidade enquanto seres humanos.

Pesquisa, na obra camoniana *Os Lusíadas*, versos que sejam representativos dessa fragilidade. Associa uma imagem (fotografia, escultura...) que seja representativa dessa temática e publica no perfil do *Instagram* que criaste para a divulgação de conteúdos relacionados com a obra de Luís de Camões.

No teu trabalho deves considerar:

- a relação da imagem com a temática mencionada;
- a legenda (o verso selecionado);
- *hashtags*;
- identificar o perfil @camonianos2022.



Bom trabalho.

Anexo XV– Atividade produção de um vídeo sobre Camões

Luís Vaz de Camões foi, e ainda é, um dos maiores poetas portugueses e um vulto da literatura mundial. Atualmente, verificamos que há vários poetas, escritores e músicos que utilizam versos e poemas seus, mantendo-o, desta forma, vivo. Também tu tens a oportunidade de o fazer através do estudo da sua obra e da realização da atividade que te é proposta.

Elabora, em grupo, um vídeo relacionado com a lírica de Camões que reflita os aspetos estudados nas aulas. O teu trabalho deve respeitar os seguintes aspetos:

- ser original e criativo.
- participação e presença de todos os elementos do grupo no vídeo.
- ter uma duração máxima de três minutos.
- ser entregue até dia 31 de março de 2022.



Das atividades que se seguem, escolhe uma ou cria uma que cumpra os requisitos acima referidos.

Atividade 1: Entrevista a Luís de Camões

Elabora uma entrevista dirigida a Luís de Camões que aborde os aspetos cruciais da sua vida e obra. A entrevista pode apresentar um caráter cómico e deve fazer uma referência direta à poesia de Luís de Camões. O teu trabalho pode seguir as seguintes etapas:

1º etapa – Elaboração do plano da entrevista

- Lê, atentamente, o perfil do entrevistado.
- A partir dos elementos facultados, elabora um esquema com tópicos em relação aos quais se poderão fazer perguntas.

2ª etapa – Redação de um guião com as perguntas discriminadas

- Cada um dos tópicos pode dar origem a várias perguntas, as perguntas devem ser formuladas com correção e clareza.
- Organização das perguntas numa sequência lógica e relacionadas entre si.

3ª etapa – Revisão

- Escolhe perguntas que permitam apresentar mais informação sobre o entrevistado.
- Faz a revisão do guião da entrevista que produziste.

4ª etapa – Encenação da entrevista e gravação.

- Encena a entrevista e grava-a num vídeo de, no máximo, três minutos.

Exemplos:

- Entrevista imaginária de Baptista – Bastos a Luís de Camões:

– Camões, você parece ser um homem triste.
– *Tudo passei; mas tenho tão presente / A grande dor das cousas que passaram / Que as magoadas iras me ensinaram / A não querer já nunca ser contente. [...]*
– Pode definir o amor, você, que foi a ele dado?
– *Amor é um fogo que arde sem se ver; / É ferida que dói e não se sente; / É um contentamento descontente; / É dor que desatina sem doer. / É um não querer mais que bem querer; / É um andar solitário entre a gente. [...]*
– A sua vida foi, portanto, difícil.
– *Em prisões baixas fui um tempo atado, / Vergonhoso castigo de meus erros; / Inda agora arrojando levo os ferros, / Que a Morte, a meu pesar, tem já quebrado. / Sacrifiquei a vida a meu cuidado, / Que Amor não quer cordeiros nem bezerras; / Vi mágoas, vi misérias, vi desteros, / Parece que estava assi ordenado. [...]*
– Mas acredita na permanente transformação das coisas, na transformação do Mundo?
– *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, / Muda-se o ser, muda-se a confiança; / Todo o Mundo é composto de mudança, / Tomando sempre novas qualidades. [...]*
– No entanto, você, Camões, parece um homem preocupado.
– *Tanto de meu estado me acho incerto, / Que em vivo ardor tremendo estou de frio; / Sem causa, juntamente choro e rio; / O mundo todo abarco e nada aperto. / É tudo quanto sinto um desconcerto; / Da alma um fogo me sai, da vista um rio; / Agora espero, agora desconfio, / Agora desvario, agora acerto. [...]*

Baptista-Bastos. "Entrevista imaginária", *Camões*, n.º 2/3 (Edições Caminho, Set. a Dez. de 1980), editada no âmbito das comemorações do 4.º Centenário da Morte de Camões.

- Herman Enciclopédia – chatear o Camões.
https://www.youtube.com/watch?v=6wZ_CiYEQvQ (consultado a 11/03/2022)
- Donos disto tudo
<https://www.youtube.com/watch?v=oOW12rRBLMY> (consultado a 11/03/2022)

Atividade 2: Recitar ou cantar poesia

Da obra lírica de Luís de Camões, escolhe um poema e recita-o ou canta-o. O teu trabalho pode seguir as seguintes etapas:

1ª etapa – Escolher um poema

- Escolhe um poema da lírica camoniana.

2ª etapa – Leitura do poema

- Ensaia uma leitura expressiva do poema que selecionaste.
- Deves ter em conta os seguintes aspetos:
 - conhecer bem o poema.

-
- entoação e expressividade.
 - o ritmo da leitura.
 - acompanhar a leitura com expressões faciais e corporais.

3ª etapa – Leitura e gravação do poema

- Lê e grava o poema.

Exemplos:

Interpretação de João Reis do poema “Erros meus, má fortuna, amor ardente”.

<https://arquivos.rtp.pt/conteudos/erros-meus-ma-fortuna-amor-ardente/> (consultado a 11/03/2022)

“Amor é um fogo que arde sem se ver”

<https://www.youtube.com/watch?v=aoND1ewxRak> (consultado a 11/03/2022)

<https://www.youtube.com/watch?v=YCU0hInDv6Q> (consultado a 11/03/2022)

<https://www.youtube.com/watch?v=kNX91c90bng> (consultado a 11/03/2022)

Atividade 3: Anúncio publicitário

Elabora um anúncio publicitário de incentivo à leitura de poesia. Não te esqueças que o teu anúncio deve fazer uma referência direta à poesia de Luís de Camões. O teu trabalho pode seguir as seguintes etapas:

1ª etapa – Escolher o objeto da publicidade

- Selecciona, cuidadosamente, o objeto da tua publicidade.

2ª etapa – Redação de um guião

- Elabora um guião da tua publicidade que apresente o objetivo da publicidade.
- A publicidade deve:
 - conter uma linguagem apelativa com um slogan.
 - passar a mensagem de uma forma clara.
 - convencer o destinatário, ou seja, persuadir o público a ler poesia.

3ª etapa – Texto icónico (imagem)

- Caracterização do espaço.
- Caracterização do elemento (s) que vão participar do anúncio, de forma a complementar o texto verbal.

4ª etapa – Encenação do anúncio e gravação.

- Encena o anúncio e grava-o num vídeo de, no máximo, três minutos.

Exemplos:

Anúncio da Portugal Telecom com o poema “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”.

<https://www.youtube.com/watch?v=YrQW2q7ibI0> (consultado a 11/03/2022)