



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Cláudia da Silva de Sá

O Ensino de Português a partir de obras literárias e respetivos autores

O Ensino de Português a partir de obras literárias e respetivos autores

Ana Cláudia da Silva de Sá

UMinho | 2023

outubro de 2023



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ana Cláudia da Silva de Sá

O Ensino de Português a partir de obras literárias e respetivos autores

Relatório de Estágio

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

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)

Professor Doutor José António Brandão Soares de 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
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Agradecer nem sempre é fácil, mas é louvável aquele que o faz. Por isso não posso iniciar este documento sem antes expressar o meu sincero agradecimento a todas as pessoas que tornaram possível a sua existência.

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, Professor Doutor José António Brandão Soares de Carvalho, por toda a dedicação e sabedoria que compartilhou comigo. Pela sua disponibilidade, pelos sorrisos e pela seriedade com que me auxiliou a superar todas as minhas dificuldades, assim como pelo incentivo e pela força que me proporcionou.

À Professora Doutora Emília Filomena Gomes Monteiro, pelo seu apoio constante, orientação e *feedback* ao longo do meu estágio profissional.

Às minhas colegas de estágio, Francisca e Liliana, pela maneira como me acolheram e pela disposição com que me ajudaram a superar desafios.

À minha colega e amiga, Renata Martins, que foi uma das melhores coisas que a Universidade do Minho me deu, agradeço por toda a cumplicidade e amizade que demonstrou em relação a mim e por todos estes anos de companheirismo.

À Instituição escolar e aos meus primeiros alunos, que foram essenciais para a concretização deste projeto.

Aos meus pais, que são a minha inspiração, agradeço-lhes eternamente. Apesar da pouca formação académica, desde cedo me transmitiram a importância da educação como o pilar fundamental para uma vida melhor.

Às minhas irmãs (Mónica, Vânia, Mariana e Sofia), pela paciência, por todo o amor, carinho e “colo” que me deram nos dias em que pensei desistir.

Por fim, e não menos importante, aos meus avós, Gabriel e Joaquina, por serem o motivo pelo qual me sinto feliz e amada a cada dia que passa.

A todos vós expresso do fundo do meu coração a minha gratidão.

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.

RESUMO

Este relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado durante o ano letivo 2022/2023, numa Escola Secundária em Braga. Tem como objetivo evidenciar o desenvolvimento de conhecimentos e competências na prática educativa do ensino de Português.

Aborda a avaliação, desenvolvimento a implementação e avaliação de estratégias de ensino-aprendizagem, numa lógica reflexiva, considerando as dimensões sociais, culturais e políticas, e o desenvolvimento dos domínios da linguagem.

Está dividido em dois capítulos: o primeiro apresenta a contextualização do estágio, a caracterização da turma, os ciclos de intervenção pedagógica e a dimensão investigativa; o segundo aborda a fundamentação, avaliação e explicação das atividades desenvolvidas no estágio, relacionando-as com a Didática da Língua Portuguesa.

Conclui-se com recomendações e reflexões sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como os resultados esperados do Estágio Profissional.

Palavras-chave: atividades desenvolvidas; domínios da aula; ensino de Português.

Teaching Portuguese based on literary works and their authors

ABSTRACT

This report was prepared as part of the Professional Internship of the Master's in Portuguese Teaching at the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, conducted during the academic year 2022/2023 at a Secondary School in Braga. Its objective is to highlight the development of knowledge and competencies in the educational practice of teaching Portuguese.

It addresses the assessment, development, implementation, and evaluation of teaching and learning strategies in a reflective logic, considering the social, cultural, and political dimensions, as well as the development of language domains.

It is divided into two chapters: the first presents the contextualization of the internship, the class characterization, the pedagogical intervention cycles, and the research dimension; the second discusses the foundation, evaluation, and explanation of the activities carried out during the internship, relating them to Portuguese Language Didactics.

It concludes with recommendations and reflections on personal and professional development, as well as the expected results of the Professional Internship.

Key words: developed activities; class domains; Teaching Portuguese.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
INTRODUÇÃO	1
Organização do Relatório	1
CAPÍTULO 1- CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO	3
1.1 Caracterização da turma.....	3
1.2 Ciclos de intervenção pedagógica.....	4
1.3 Dimensão investigativa do processo	5
CAPÍTULO 2. APRESENTAÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	8
2.1 Definição da aula de Português e competências do professor da disciplina.....	8
2.2 Fundamentação e Avaliação das atividades realizadas ao longo do ano letivo 2022/2023	10
2.2.1 A Educação Literária como elemento enquadrador de toda a prática pedagógica ...	11
2.2.2 A Oralidade - atividades desenvolvidas	13
2.2.3 A Leitura - atividades desenvolvidas	19
2.2.4 A Escrita - atividades desenvolvidas	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
ANEXOS	44
Anexo.1 Calendarização das intervenções pedagógicas	45
Anexo. 2 Questionário aplicado aos alunos.....	46
Anexo. 3 Grelha de observação de aulas.....	48
Anexo. 4 Atividade de Oralidade: compreensão oral.....	49
Anexo. 5 Esquema elaboração própria.....	50
Anexo. 6 Atividade de Oralidade: compreensão e expressão oral	51
Anexo. 7 Atividade de Oralidade: compreensão oral.....	52
Anexo. 8 Ficha de Leitura.....	53

Anexo. 9 Ficha de Leitura.....	56
Anexo. 10 Atividade de Escrita	57
Anexo. 11 Atividade de Escrita.....	58
Anexo. 12 Poema “Verdes são os campos”	59
Anexo. 13 Atividade de Gramática.....	60
Anexo. 14 Ficha de gramática elaborada numa 1.ª fase	61
Anexo. 15 Exercícios de gramática em <i>Powerpoint</i>	62
.....	63
Anexo. 16 Atividade de Gramática.....	64
Anexo. 17 Ficha de Gramática	65

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Poema criado pelos alunos (1)	31
Figura 2. Poema criado pelos alunos (2)	31
Figura 3. Poema criado pelos alunos (3)	33

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) Estágio Profissional, que integra o 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O mesmo foi realizado no ano letivo 2022/2023, numa Escola Secundária no Concelho de Braga.

Com base no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada apresentado no início do processo, o objetivo geral deste relatório é evidenciar o desenvolvimento de conhecimentos e competências na prática educativa de ensino de Português, mostrando-se o modo como a estagiária foi capaz de corresponder aos desafios que lhe foram colocados.

Organização do Relatório

Este relatório divide-se em dois capítulos. No primeiro capítulo, faz-se a contextualização do estágio, com referência ao Agrupamento de Escolas onde o estágio foi realizado. De seguida, será feita uma caracterização da turma que foi alvo da intervenção pedagógica. Serão também indicados os ciclos de intervenção pedagógica realizados, e os conteúdos programáticos neles trabalhados, a partir das *Aprendizagens Essenciais* e das planificações elaboradas nesse âmbito. Por último, será feita uma referência à dimensão investigativa, com foco no desempenho do professor e nas aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

No segundo capítulo, será apresentada a fundamentação e a avaliação de algumas atividades desenvolvidas ao longo do período de estágio profissional, explicando o seu enquadramento na Unidade Didática em que essas atividades se inseriam. Além disso, serão fundamentadas as escolhas dessas atividades à luz da teoria do domínio da Didática da Língua Portuguesa e será descrito o modo como foram implementadas, assim como serão avaliados os seus resultados tendo em conta aquilo que os alunos concretizaram e o que aprenderam com a sua realização.

Por fim, serão discutidas as conclusões e limitações do projeto, apontando-se recomendações didáticas e de investigação emergentes. Posteriormente, será refletido

o valor do projeto no desenvolvimento pessoal e profissional, fazendo-se referência aos resultados esperados de aprendizagem do Estágio Profissional.

CAPÍTULO 1- CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTÁGIO

1.1 Caracterização da turma

A intervenção pedagógica foi desenvolvida numa escola localizada no concelho de Braga, frequentada por alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Essa intervenção ocorreu numa turma de 10.º ano do curso científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas, composta por 23 alunos, 12 raparigas e 11 rapazes.

A maioria dos alunos da turma era de nacionalidade portuguesa, com exceção de três alunas que tinham outra nacionalidade: uma angolana, uma brasileira e uma ucraniana, a única que não tinha o Português como língua materna.

No início do ano letivo, a média de idades dos alunos era de 15,1 anos. Quanto ao histórico de retenções, podemos dizer que nenhum dos alunos dessa turma tinha sido retido em anos anteriores. A média da turma na disciplina de Português era de 13,59 valores.

No que diz respeito ao nível socioeconómico das famílias, a avaliar, quer pelo baixo número de alunos que beneficiavam de Apoio Social Escolar (apenas quatro alunos beneficiavam do escalão A, três do escalão B e os restantes não apresentavam nenhum escalão atribuído), quer pelo nível educacional dos pais (cerca de metade tinha um nível de formação igual ou superior ao Ensino Secundário), este era considerado médio a médio-alto. Destaca-se, também, que apenas um aluno da turma apresentava Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Em relação ao comportamento e atitude em sala de aula, a maioria dos alunos apresentava um comportamento adequado e respondia de forma positiva às atividades propostas tanto pela professora cooperante, como pela estagiária.

No entanto, nos dias em que a aula de Português era a última do período da manhã, notava-se que os alunos exibiam um comportamento menos positivo, mostrando-se mais agitados e barulhentos.

Realça-se o facto de o comportamento da turma ter piorado ao longo do ano letivo, no sentido em que a turma adotou um comportamento perturbador para o normal funcionamento das aulas, pois houve um aumento significativo de conversas paralelas, muitas distrações, o uso excessivo do telemóvel na sala de aula, que resultou em

diversas chamadas de atenção por parte das professoras e até mesmo na retirada do aparelho eletrónico a quem dele fazia uso.

A turma, apesar de nem sempre ter adotado um comportamento exemplar ao longo do ano, mostrou-se empenhada, participativa, atenta, assídua e sempre a par da matéria que estava a ser lecionada.

Durante a observação de aulas, pude constatar lacunas nos domínios da linguagem, especialmente na leitura e gramática, visto que alguns alunos enfrentavam dificuldades em ler em voz alta, seja por não ajustarem o ritmo, seja por não respeitarem a pontuação. Quanto às lacunas na gramática, essas tornaram-se visíveis aquando da resolução de exercícios gramaticais, havendo dificuldades, por exemplo, em identificar ou classificar funções sintáticas e orações.

Em suma, a minha intervenção pedagógica procurou colmatar algumas dessas dificuldades identificadas nos alunos.

1.2 Ciclos de intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica ocorreu no 10.º ano de escolaridade, como foi já referido, e teve como base o estudo e a análise de textos literários de autores portugueses produzidos entre os séculos XII e XVI. Especificamente, foram estudados autores como Fernão Lopes, Gil Vicente e Luís de Camões.

De seguida, serão apontados os conteúdos programáticos trabalhados, divididos em quatro ciclos de sessões, tendo como referência as *Aprendizagens Essenciais*:

- 1.º - Fernão Lopes: corresponde a uma aula, referente ao estudo do Capítulo 115 da *Crónica de D.João I*.
- 2.º - Gil Vicente: corresponde a duas aulas, cujo texto-alvo foi a *Farsa de Inês Pereira*, sendo estudados dois excertos da mesma.
- 3.º - Luís de Camões- Camões Épico: corresponde a três aulas. A primeira aula, iniciou-se com a análise do Canto I, estâncias.105-106. Posteriormente, na segunda aula, foi estudado o Canto V, estâncias. 92-100, e por fim, na terceira aula o estudo do Canto VIII, estâncias. 96-99.
- 4.º - Luís de Camões- Lírica Camoniana: corresponde a três aulas. Nessas aulas foram trabalhados os seguintes textos: “Descalça vai para a fonte”, “A

fermosura desta fresca serra” “Alegres Campos, verdes arvoredos”, “Verdes são os campos” e “Se Helena apartar”.

Concluindo, as intervenções pedagógicas realizadas correspondem, na sua totalidade, a dezoito tempos letivos de noventa minutos (anexo. 1).

1.3 Dimensão investigativa do processo

A dimensão investigativa é fulcral no exercício da docência, pois permite que os professores se debrucem sobre a sua própria prática, reflitam sobre as suas ações e fundamentem as suas decisões profissionais, assumindo assim a condição de investigadores (Arcadinho, Costa & Folque, 2020, p.10).

Desse modo, procurei adotar uma postura de professor- investigador, estabelecendo uma articulação entre o conhecimento teórico e conhecimento prático. Apesar das limitações temporais, procurámos assumir uma perspetiva de resolução de problemas na construção do próprio conhecimento (Arcadinho *et al.*, 2020, p.11).

Durante as intervenções, foram adotadas estratégias de ação e avaliação, como o uso de narrativas profissionais (diário de bordo), onde foram registadas observações do que acontecia em sala de aula. Foram analisadas evidências de aprendizagem, com a utilização de fichas de trabalho e aplicado à turma-alvo um questionário e uma grelha de observação.

Assim, a utilização do diário de bordo revelou-se crucial no meu processo de formação, servindo como um instrumento de recolha de informações relevantes sobre a turma em que intervimos. Tornou-se essencial tomar notas de tudo aquilo que considerava importante e que poderia, posteriormente, auxiliar-me na planificação das aulas sob a minha responsabilidade.

Do meu ponto de vista, o processo de observação e recolha de dados permitiu-me, além do já mencionado, conhecer a turma e cada um dos alunos individualmente. Através dessa observação, pude constatar que havia uma sólida relação entre os membros da turma, ou seja, formavam um grupo coeso e sempre disposto a ajudar-se mutuamente, onde nenhum dos alunos estava excluído do círculo de amizades, mas, ao mesmo tempo, cada aluno apresentava a sua própria personalidade e maneira de estar na sala de aula.

Outra vantagem do uso do diário de bordo era a oportunidade, enquanto professora estagiária, de registrar informações importantes para a minha formação, incluindo estratégias utilizadas pela professora cooperante no que diz respeito à leção da matéria. Isso permitiu-me adaptar as minhas aulas de modo a que os alunos não sentissem uma mudança significativa ao trocar de professora. Além disso, o uso do diário de bordo possibilitou a reflexão sobre as aulas ministradas e verificar se os alunos estavam a assimilar o conteúdo ensinado.

Adicionalmente, como mencionado anteriormente, foram analisadas evidências de aprendizagem através da utilização de fichas de trabalho. Estas fichas consistiam em exercícios aplicados aos alunos com o objetivo de verificar se haviam adquirido o conteúdo ensinado.

Para além disso, elaborei um questionário e uma grelha de observação como complemento às informações obtidas no diário de bordo.

Por um lado, o questionário aplicado aos alunos foi aplicado numa das minhas primeiras aulas e tinha como objetivo principal compreender a opinião da turma em relação às intervenções já realizadas. Com base nas respostas obtidas, procurei aperfeiçoar o meu desempenho, tendo em conta os aspetos positivos e negativos apontados pelos alunos.

Desse questionário, destaco duas questões que influenciaram a minha postura em sala de aula: *O que mudavas na aula?* e *Sugestões para outras aulas*. As respostas obtidas à primeira questão foram variadas, desde *Nada* até *Faria com que fosse um pouco mais dinâmica, passando por Acho que podíamos fazer exercícios diferentes, Análise mais profunda do excerto; Penso que aumentava o dinamismo com atividades mais interativas e Dar mais tempo para os exercícios*.

Essas respostas destacaram alguns dos problemas que enfrentei durante o meu estágio profissional, desde a falta de dinamismo nas aulas até à análise textual pouco elaborada. Por conseguinte, a partir desse momento e nas minhas intervenções subsequentes, procurei adotar uma postura mais dinâmica e interativa com a turma, dando tempo suficiente para que os exercícios fossem resolvidos e trabalhando os textos com mais profundidade.

Tendo em consideração a outra questão relevante, *Sugestões para outras aulas*, destacam-se as seguintes respostas: *uma maior liberdade de expressão; fazer exercícios*

mais dinâmicos e coletivos; um filme e não tenho sugestões. Essa questão, assim como a anterior, permitiram-me adaptar as aulas que se seguiram, tornando-as mais dinâmicas e atendendo a algumas sugestões da turma (anexo.2).

Por outro lado, a grelha de observação permitiu-me avaliar cada elemento da turma em relação a determinados parâmetros, contribuindo assim para a caracterização da turma. Os parâmetros presentes nessa grelha eram os seguintes: pontualidade, comportamento, empenho, atenção, realização das tarefas, participação nas tarefas individuais/grupo, respeito pela opinião dos outros, solidariedade com os colegas, expressão de defesa das suas opiniões, intervenção na aula, presença de material e desenvolvimento da autonomia.

Ao analisar estes parâmetros, percebi que a turma era homogénea na maioria deles, mas apresentava algumas assimetrias noutros.

A turma apresentava um comportamento excelente, exibia um bom empenho e atenção durante as aulas, e realizava tarefas de forma satisfatória. Também participava ativamente em tarefas individuais e em grupo, demonstrando respeito pelas opiniões e solidariedade entre os alunos.

No entanto, há alguns parâmetros que poderiam ter sido melhorados, visto que alguns alunos apresentavam avaliações insatisfatórias em relação à presença do material, o que poderia ter sido evitado (anexo. 3).

Concluindo, a dimensão investigativa é fundamental para a nossa formação, apesar de existirem alguns entraves, tais como: justificar as escolhas metodológicas feitas durante a pesquisa, estabelecer a ligação entre os conhecimentos teóricos e as experiências práticas, e encontrar tempo adequado para conduzir a investigação, ao mesmo tempo que abordamos e ensinamos os conteúdos programáticos na sala de aula (Arcadinho *et al.*, 2020, p.16).

CAPÍTULO 2. APRESENTAÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

2.1 Definição da aula de Português e competências do professor da disciplina

Considerando o contexto em que a intervenção pedagógica se realizou, era esperado que o professor de Português correspondesse às diretrizes legais que orientam a sua prática profissional.

Deste modo, procurei cingir-me aos documentos amplamente reconhecidos como reguladores da prática pedagógica em todos os níveis de ensino: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO; DGE-ME, 2017)* e as *Aprendizagens Essenciais* (Ministério de Educação, 2018).

Atendendo ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, um dos objetivos é formar indivíduos para que estes se tornem autónomos, responsáveis e cidadãos ativos.

Assim sendo, tem-se como pretensão que cada um dos jovens, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia”; que “seja ainda capaz de pensar crítica e autonomamente, seja criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação” (PASEO; DGE-ME, 2017, p.14).

Para que esses objetivos sejam alcançados, é fundamental que, na disciplina de Português, as metas estejam devidamente estabelecidas, visando possibilitar o sucesso académico e, ao mesmo tempo, se trabalhe esses aspetos no dia-a-dia dos estudantes, permitindo-lhes desempenhar um papel mais ativo na sociedade em que estão inseridos.

No seguimento daquilo que tem vindo a ser abordado ao longo deste documento, torna-se relevante agora definir a aula de Português.

A aula de Português é “sempre uma aula de língua, linguagem, de comunicação”, ou seja, uma aula complexa, dado que se caracteriza por ter uma dupla vertente, em que o objeto de ensino é simultaneamente meio da sua transmissão: a língua portuguesa. Essa

dualidade torna o ensino da língua mais desafiador, pois é necessário abordar a linguagem tanto como meio tanto como objeto de estudo (Fonseca & Fonseca, 1977, p.153; Assunção & Rei, 1999, p.33; Lomas, 2003).

A aula de língua materna abrange os seguintes domínios da linguagem: a Oralidade, a Leitura, a Educação Literária, a Escrita e a Gramática.

Estes cinco domínios serão retomados e definidos posteriormente, a partir do documento *Aprendizagens Essenciais*, assim como a par de outras fontes relevantes, tanto para fundamentar quanto avaliar as atividades desenvolvidas durante as intervenções pedagógicas realizadas.

Relativamente ao papel do professor de Português, de acordo com Fonseca e Fonseca (1977), é necessário que este assuma conscientemente a especificidade da sua função, sendo indispensável possuir um conhecimento amplo e esclarecedor da comunicação, da linguística, do processo de aquisição da linguagem e do seu funcionamento.

Além disso, é importante que o professor de Português tenha uma clara compreensão das diferentes dimensões da disciplina e reconheça que: “é na linguagem que o homem se assume, se define, se situa perante o mundo e perante os outros homens e continuamente actua sobre eles.” Essa compreensão permitirá que, por meio da sua intervenção no processo de ensino e aprendizagem, os estudantes alcancem os objetivos gerais da disciplina de maneira positiva (Fonseca & Fonseca, 1977; Assunção & Rei, 1999).

Um professor de língua materna deve compreender e considerar as dimensões pragmáticas da linguagem reconhecendo que a linguagem não é apenas um conjunto de regras gramaticais, mas também um meio de interação social.

Por conseguinte, o professor deve ver a comunicação como um processo de integração na prática social, ou seja, como uma forma de envolver e conectar o aluno com os outros em diferentes contextos e situações (Fonseca & Fonseca, 1977, p.139).

Além do exposto, é pertinente incluir que um dos desafios enfrentados pelos professores de Português consiste no facto de oferecer aos alunos o máximo domínio da linguagem, capacitando-os a utilizá-la de forma eficaz. Assim como, o facto de os professores terem a responsabilidade de despertar o fascínio pelas palavras e o seu

potencial, de modo a que a língua se torne um verdadeiro objeto de ensino, reflexão e, acima de tudo, de apreciação (Lomas, 2006, p.65).

Outro desafio enfrentado pelos professores é o contexto exigente no qual exercem a sua profissão, quer em termos de conhecimentos, quer em termos da gestão em sala de aula e habilidades de ensino, que frequentemente se apresentam como desafios emocionais e intelectuais (Flores, 2016, p.3).

Posto isto, um professor que possua um conhecimento mais abrangente estará sempre mais apto a aprimorar sua prática de ensino e, principalmente, numa posição mais favorável para se tornar um exemplo para seus alunos (Bernardes e Mateus, 2013).

Por fim, considerando a relevância deste documento é importante referir que a tarefa de se tornar um professor é complexa e envolve várias dimensões.

Portanto após a realização do estágio, posso afirmar que tornar-me professora foi um processo sistemático e evolutivo ao longo do ano letivo em que fui encontrando bastantes desafios, como os referidos anteriormente.

Concluindo, ser professor requer o desenvolvimento de competências específicas, a promoção de uma aprendizagem autónoma e responsável dos alunos. Ademais, o professor deve, também, estar preparado para lidar com os desafios do ambiente educacional (Carvalho, Flores & Silva, 2016, p.3).

2.2 Fundamentação e Avaliação das atividades realizadas ao longo do ano letivo 2022/2023

As atividades desenvolvidas ao longo do ano com o 10.º ano de escolaridade, no âmbito das várias intervenções realizadas, desempenharam um papel de grande relevância sobre o que é ser professor de língua materna.

Segundo Lomas (2003), uma das capacidades mais importantes que um professor deve ter é a capacidade de refletir sobre a língua e a forma como a mesma é utilizada em sala de aula, assim como aquilo que se exige aos alunos com o uso dela.

Deste modo, na secção deste capítulo, abordaremos atividades de cada um dos domínios da aula de Português (Oralidade, Leitura, Escrita e Gramática), tendo como elemento enquadrador de toda a prática pedagógica a Educação Literária.

O objetivo é enquadrar cada uma das atividades na Unidade Didática em que se integravam, fundamentando a escolha dessas atividades com base num domínio da língua portuguesa. E ainda, descrever o modo como cada uma delas foi implementada na aula e avaliar os resultados obtidos em relação ao que os alunos concretizaram e ao que aprenderam durante a realização dessas tarefas.

2.2.1 A Educação Literária como elemento enquadrador de toda a prática pedagógica

Primeiramente, é importante abordar a questão da educação literária na aula de língua materna e o seu papel na escolaridade obrigatória antes de analisar as atividades de cada um dos domínios da aula de Português. Concomitantemente, a par de alguns autores de renome, é fundamental demonstrar a importância dessa abordagem.

Por conseguinte, dado que a educação literária é o elemento dominante nas aulas de Português, é expectável que todas as atividades estejam: “ligadas à exploração do texto. Todas elas partem de um texto e/ou conduzem a um texto” (Fonseca & Fonseca, 1977, p.124), nomeadamente e na maior parte das vezes a um texto literário.

Posto isto, o objetivo fulcral da educação literária, na perspetiva de Lomas, é:

[...] aquisição de hábitos de leitura e de capacidades de interpretação dos textos, o desenvolvimento da competência de leitura, o conhecimento das obras e dos autores mais significativos da história da literatura e, inclusivamente, o estímulo da escrita de intenção literária (Lomas, 2003, p.15).

Além disso, a educação literária é apresentada como o meio que propicia o alargamento de experiências de quem lê e de quem escreve. Ou seja, como o meio que permite aos discentes indagarem sobre aspetos do mundo ao seu redor, muitas vezes imperceptíveis (Lomas, 2006).

Por um lado, a educação literária, isto é, aquilo a que podemos associar a linguagem literária, assume uma posição que permite desvios da norma. Nesse sentido, encontramos figuras de estilo e palavras escolhidas deliberadamente com o intuito de se criar um ambiente de sonho e de emoção, tornando a mensagem transmitida mais expressiva e atraente. Dessa forma, a leitura desse tipo de textos torna-se mais apelativa (Borregana, 2003).

A educação literária caracteriza-se, também, por ter um papel bastante importante no currículo escolar de cada um de nós, uma vez que contribui:

[...]para a *educação estética* das pessoas, através da apreciação dos usos criativos da linguagem, como para a *educação ética*, na medida em que nos textos literários [...] não encontramos apenas artifícios linguísticos, mas igualmente, estereótipos, ideologias, estilos de vida e formas de compreender (e de fazer) o mundo (Lomas, 2006, p.81-82).

Por outro lado, a presença da Literatura nas aulas de língua materna nem sempre foi interpretada da melhor forma, ora porque ocupava demasiado tempo da aula e fazia com que os outros domínios da aula de Português fossem até certo ponto negligenciados por “falta de espaço para poderem levar os alunos a criar, ocupados que têm de estar com a literatura”, ora porque servia de “desculpa-mor para não se tratar na aula da produção verbal escrita.” (Pereira, 2000, p.321-327).

Contudo, a educação literária ainda possui uma importância significativa nas aulas de língua materna nos dias de hoje e continuará a tê-la nos próximos anos.

Portanto, através da exploração da Literatura, os alunos são capazes de aprender, de forma ativa e passiva, a utilizar a língua em todas as suas nuances, indo além do mero uso funcional e imediato como ferramenta de comunicação (Bernardes & Mateus, 2013, p.17).

A partir dos textos literários procura-se despertar uma consciência em relação à língua como uma realidade material e como meio de acesso a diferentes mundos, independentes da situação de fala no espaço e no tempo. Além disso, tem-se como objetivo promover o uso da linguagem de forma não utilitária, reconhecendo a sua função formativa única devido às suas potencialidades cognitivas e lúdicas, estabelecendo uma relação intrínseca com a língua por si só (Fonseca, 1994, p.165 *cit in* Carvalho, 2014, p.194).

Considerando o 10.º ano de escolaridade e as respetivas *Aprendizagens Essenciais*, no que respeita ao nível da educação literária, é necessário:

[...] capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses e estrangeiros, de diferentes géneros [...] que tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores (Ministério da Educação, 2018, p.3).

O estudo literário, além de ser didático, concede ao aluno a oportunidade de exercitar a imaginação e a criatividade, visto que, por meio desse estudo, os alunos obtêm inúmeros benefícios.

Ao longo da minha experiência enquanto professora estagiária, percebi que o domínio da educação literária acabou por prevalecer nas minhas aulas, uma vez que, esteve presente em todas as planificações que redigi e foi concretizado em todas as aulas que ministrei.

Concluindo, e reiterando o que foi referido anteriormente, este domínio acaba por predominar as aulas de Português devido à considerável ênfase dada ao texto literário no programa da disciplina. Por conseguinte, isso resulta no facto de os restantes domínios (Oralidade, Leitura, Escrita e Gramática) serem abordados a partir desses textos literários.

2.2.2 A Oralidade - atividades desenvolvidas

No que concerne ao domínio da Oralidade, serão abordadas neste documento três atividades concretizadas (anexos. 4, 5, 6 e 7).

Inicialmente, é necessário evidenciar que as atividades destinadas à concretização deste domínio apresentam uma posição desafiadora quando se trata de definir os seus objetivos e o propósito de planeá-las para uma aula.

De acordo com Lomas (2003), reconhece-se que a definição e o estabelecimento de critérios de avaliação para uma atividade oral é uma tarefa exigente e que requer cautela, assim como uma reflexão prévia sobre essa atividade, assumindo-se que falta um documento que confira a prática nesse sentido:

E, de facto, é difícil definir os objectivos de uma actividade oral e, sobretudo, estabelecer critérios para a sua avaliação. Grande parte do problema reside no facto de realizarmos actividades sem antes termos refletido seriamente [...] sobre as características do uso oral da língua. Falta-nos um quadro teórico e metodológico que confira sentido à nossa prática docente neste campo[...] (*ibid.*, 2003, p.78).

Por conseguinte, é necessário ter em conta as práticas de Oralidade nas aulas, para que estas assentem nos seguintes pressupostos e sejam concretizadas com sucesso: a distribuição adequada do tempo, a promoção da circulação intersubjetiva da

comunicação e a criação de contextos sugestivos e formulação de problemas (Amor, 1997, p.68).

No que se refere à compreensão oral, que foi o foco das atividades propostas, esta acaba por desenrolar-se em três fase fundamentais, que devem ser concretizadas durante as atividades estabelecidas em determinada aula:

a) uma fase de *pré-audição*, em que “se deve estabelecer a razão por que se ouve e em que é essencial criarem-se expectativas ao ouvinte a fim de o ajudar a realizar antecipações, com base no mundo dos seus conhecimentos;

b) uma fase de *audição*, durante a qual se mantém viva a atenção e activo o processo, por meio de exercícios e material de apoio que estimulem a antecipação, a verificação, a relação e a memorização de quem ouve;

c) uma fase de *pós-audição*, na qual se verifica a compreensão e se integra o processo de ouvir noutras actividades (escrever, ler, actuar, etc.)” (Pavoni, 1982, p.56 *cit in* Lomas, 2003, p.131).

Além disso, devemos considerar as *Aprendizagens Essenciais* desse âmbito para cumprir os seus objetivos: «os alunos deverão estar aptos a compreender textos orais de elevada complexidade, interpretando a intenção comunicativa subjacente e avaliando a sua eficácia comunicativa» (Ministério da Educação, 2018, p.2).

Começamos pela primeira atividade, que incidiu na compreensão oral.

Esta atividade integrava a Unidade Didática 3 (Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira*), presente no manual escolar *Letras em dia Português 10.ºano*. Era sugerida como atividade de pré-leitura que servia de motivação para o estudo do excerto 5 da *Farsa de Inês Pereira*. No entanto, na aula, apenas foi utilizado o áudio disponibilizado pelo manual, uma vez que o questionário aplicado aos alunos foi elaborado por mim.

Numa lógica de facilitar a capacidade de atenção e de concentração dos alunos, foi disponibilizado anteriormente à aplicação do áudio um questionário com perguntas de resposta curta, com o intuito de envolver a turma, como propõe Lomas:

É possível facilitar a atenção e a concentração se se orientar o ouvir e se o relacionarmos com actividades concretas que é preciso desenvolver ou finalidades que é preciso alcançar (ouvir atento e ouvir dirigido) (*ibid.*, 2003, p.135).

Por conseguinte, a atividade iniciou-se com uma instrução para a audição atenta da rubrica intitulada “Necessidade de São Valentónio” do programa *Mixórdias de temáticas* (Rádio Comercial). Em seguida, os discentes foram instruídos para responder por escrito a três questões disponibilizadas em *Powerpoint*: 1. Quem é o convidado do

programa? 2. Argumentos utilizados para a justificação da sua existência? 3. Como podemos relacionar o assunto tratado no vídeo com o excerto que iremos trabalhar? (anexo.4).

Foram concedidos aos alunos dez a quinze minutos para resolverem individualmente as questões, e logo após, foi feito um esquema no quadro com as respostas obtidas.

Os resultados conseguidos com a realização desta tarefa demonstraram que a turma compreendeu o conteúdo abordado no áudio de maneira satisfatória. Pude constatar que os alunos assimilaram o material sem quaisquer dificuldades, o que se refletiu nas respostas precisas que obtive ao aplicar as questões relacionadas ao áudio.

Ao longo dessa atividade, trabalhei em conjunto com a turma para elaborar um esquema no quadro, sendo que o mesmo fora idealizado previamente durante o processo de planificação da aula. Embora o esquema desenvolvido em sala de aula não tenha ficado exatamente igual ao elaborado por mim, posso afirmar que ficou bastante semelhante. Isso indica que os alunos compreenderam e conseguiram sintetizar as informações de maneira adequada (anexo. 5).

Por fim, o facto de os alunos criarem um esquema que refletisse o conteúdo do áudio demonstra não apenas compreensão, mas também habilidades de análise e síntese.

A segunda atividade desenvolvida, por sua vez, abrangeu inicialmente a modalidade da compreensão oral e, posteriormente, a modalidade da expressão oral (anexo. 6).

Essa atividade estava inserida na Unidade Didática 5 (Luís de Camões, *Os Lusíadas*), referente ao estudo do texto do Canto VIII, est.96-99, que abordava a reflexão do poeta sobre o poder do dinheiro. O objetivo da atividade era fazer com que os discentes refletissem sobre a questão do poder do dinheiro e quais os problemas associados à sua abundância e escassez.

Deste modo, no final da aula, a turma foi convidada a assistir a um vídeo curto ("*Spam Cartoon*", RTP), dando-se início à modalidade da compreensão oral. Foi pedido aos alunos que numa primeira fase visualisassem esse vídeo e tomassem notas com o

objetivo de, na fase seguinte, elaborar em em grupos de pares um parágrafo descritivo do que tinham observado. Posteriormente, cada par apresentaria o seu parágrafo à turma.

A visualização deste vídeo exigia dos alunos a capacidade de relacionar elementos verbais e não verbais, uma vez que consistia numa sequência de imagens que representavam um conjunto de profissões envolvidas em casos de corrupção. Para captar a mensagem do vídeo os alunos tinham que colocar em prática a chamada “Competência pragmática”, descrita em Lomas (2003), como a «competência com a qual se relacionam as informações recebidas sobre as características da situação comunicativa em que foi produzida a mensagem» (*ibid.*, 2003, p.120).

De acordo com Amor (1997), no domínio da comunicação oral, esta atividade enquadrava-se na área da interação, pois os alunos ouviram e visualizaram o vídeo para numa primeira instância recolherem informação e, numa segunda instância, interagirem uns com os outros.

Num segundo momento, ocorreu a modalidade da expressão oral, com a seleção de um grupo para apresentar o parágrafo elaborado. Todavia, é importante mencionar que a atividade não se concretizou plenamente nessa modalidade.

A elaboração desse parágrafo tinha como objetivo auxiliar o desenvolvimento da capacidade de fazer uma exposição oral, mas essa meta não foi alcançada nesta atividade, na medida em que os alunos apenas se limitaram a ler o parágrafo construído, sem o apresentarem realmente (Barbeiro, 2003, p.74).

A realização da atividade de compreensão oral e de expressão oral evidenciou as dificuldades da turma em relação à chamada “*Inventio*”, uma vez que alguns discentes enfrentaram desafios na geração e seleção de ideias ou argumentos para a sua exposição. Como resultado, fui diversas vezes chamada pelos alunos durante a resolução da atividade, porque alguns tinham a sensação de “não saberem o que dizer”, apesar de o tema escolhido girar em volta da realidade social deles e de terem assistido previamente um vídeo alusivo ao assunto.

Contudo, a planificação do uso oral com construção dos parágrafos foi essencial, embora não tenha sido concretizada plenamente, uma vez que os estudantes se restringiram a escrever o texto que apresentariam à turma, sem refletirem sobre o conteúdo antes da produção em público (Lomas, 2003, p.106).

Os resultados alcançados na realização da tarefa foram satisfatórios e, do ponto de vista pedagógico e didático, positivos, visto que a turma conseguiu realizar a tarefa apesar das dificuldades apresentadas anteriormente.

O facto da atividade ter sido concebida com base na teoria de Lomas(2003), isto é, desenvolvida em grupo, facilitou todo o processo de resolução:

distribuir a carga cognitiva entre os membros do grupo, verbalizar os problemas que se colocam, deles tendo consciência, e conjuntamente procurar caminhos para os resolver; por fim [...] favorece a capacidade de falar “sobre” a língua que se está a produzir: actividade metalinguística que parece imprescindível para o controlo dos processos complexos de produção discursivo-textual (*ibid.*, 2003, p.211).

Por conseguinte, comprovou-se que o trabalho em grupo traz vantagens e é uma mais-valia para a aprendizagem, porque a turma conseguiu apresentar o que foi solicitado.

Após a conclusão desta tarefa, reconheço que faltou da minha parte, proporcionar à turma um comentário individualizado acerca de cada um dos trabalhos, pois teria permitido a cada um dos alunos avaliar se o trabalho desenvolvido estava correto ou se precisava de melhorias.

Transcrição de alguns exemplos de parágrafos construídos pela turma:

Grupo I: *Tal como Luís de Camões descreve o poder do dinheiro antigamente, este continua, nos dias de hoje, a apresentar diversos aspetos negativos. O dinheiro que “a tudo nos obriga” põe em causa a honestidade, lealdade, amizade e fidelidade das pessoas, abrangendo e afetando um grupo enorme de seres humanos, tal como polícias, médicos, políticos, árbitros, entre muitos outros. Assim, o dinheiro continua, atualmente a ser algo muito poderoso e que pode influenciar a justiça mundial.*

Grupo II: *O dinheiro, é possivelmente a coisa mais poderosa da atualidade. Através do mesmo, podemos facilitar as trocas comerciais, definir uma medida de valor, viajar pra todos os cantos do mundo ou pagar pra termos qualquer coisa do mundo. Este poder de compra, pode ser mau em muitos fatores, (seja em quem tem muito dinheiro, ou em quem tem pouco), como a ganância, a infidelidade, a mentira, a injustiça, desonestidade. Podemos dar como exemplo a situação dos grandes clubes nacionais e*

mundiais, que com a sua abundância monetária, influenciam os árbitros a arbitrar a seu favor.

A escolha destes dois textos como exemplos representativos da turma deveu-se ao facto de eles abordarem o tema do poder do dinheiro, de maneira ligeiramente diferente. Além disso, ambos os textos têm algumas características notáveis e oportunidades de melhoria, o que os torna úteis para uma discussão sobre a escrita e o desenvolvimento de habilidades de escrita na turma. Poderiam ter sido apontadas possibilidades de melhoria dos mesmos na sala de aula, algo que não ocorreu, porque, como já foi referido, a turma limitou-se a ler o que tinha feito.

Relativamente à terceira atividade, tratou-se novamente duma atividade de compreensão oral, embora a intenção inicial fosse a realização de um debate, o qual não ocorreu conforme planeado (anexo. 7).

Essa atividade estava enquadrada na Unidade Didática 4 (Luís de Camões, *Rimas*), numa aula sobre a representação da Natureza em Camões. A atividade consistia na visualização de um excerto do episódio 1, intitulado “A Morte dos Gigantes dos Mares”, do documentário “Plástico: O Novo Continente”, disponibilizado pela TVI.

O objetivo era permitir que a turma respondesse a três questões de natureza pessoal e, posteriormente, debatesse as suas respostas. As questões eram as seguintes projetadas em *Powerpoint*: 1. O que sentiste ao ver este excerto? 2. Achas que os excessos da ação humana estão a destruir o planeta? Sim ou não?

No entanto, como foi supramencionado, o debate não ocorreu porque apenas foram ouvidas as opiniões da turma, mas estas não foram discutidas.

Para que o debate pudesse ter lugar, seria necessário adotar uma abordagem diferente na organização da atividade, levando em consideração as orientações de Amor (1997) para o desenvolver de um debate na sala de aula, seguindo os seguintes critérios: a preparação do debate com a escolha do moderador e fixando os objetivos e as regras de participação dos intervenientes e ainda prestar atenção ao desenvolvimento do mesmo, de forma a garantir que decorreria de forma tranquila e sem obstáculos.

Os resultados obtidos após a concretização dessa tarefa de oralidade foram considerados razoáveis, porque a atividade permitiu a alguns elementos da turma

posicionarem-se em relação às questões ambientais. No entanto, é fundamental destacar que a atividade acabou por ser incompleta devido à falta de discussão e reflexão substantiva sobre o assunto. Embora os alunos tenham expressado as suas opiniões individualmente, a ausência de discussão coletiva limitou a capacidade de considerarem pontos de vista alternativos e de aprofundarem a compreensão dos tópicos abordados no documentário: 'Plástico: O Novo Continente'. Uma discussão mais ampla teria permitido a troca de ideias, o confronto de perspectivas e a construção coletiva do conhecimento.

Concluindo, em relação ao domínio da oralidade, os resultados demonstram que na maioria das vezes não são aplicadas estratégias específicas de ensino na escola, nem são desenvolvidos projetos coletivos para o ensino das destrezas orais. Isso ocorre porque os professores presumem que os alunos já possuem conhecimento e habilidades na linguagem oral ao ingressar no sistema educativo, negligenciando, na maior parte das vezes, o ensino da expressão oral (Lomas, 2003, p.128), como pudemos comprovar nesta última atividade que acabou por não ser devidamente concretizada.

2.2.3 A Leitura - atividades desenvolvidas

No que respeita ao domínio da leitura, serão descritas duas atividades. (anexos 8 e 9)

Destaca-se que ambas as atividades assentaram na resolução de uma ficha de trabalho.

Como ponto de partida, vamos abordar a questão da leitura na aula de Português, reconhecendo que “a leitura e a sua aprendizagem são um tema de interesse social permanente e não exclusivamente circunscrito ao âmbito escolar” (Lomas, 2003, p.159).

Nesse sentido, o ato de ler assume-se como um ato interpretativo que envolve uma série de operações para controlar o progresso dessa interpretação e identificar possíveis falhas de compreensão durante a leitura. Nele, é importante considerar três fatores indissociáveis: o leitor, o texto e o contexto, uma vez que a relação entre eles influencia diretamente a capacidade de compreender o texto. (Giasson, 1993; Lomas, 2003).

Para que a leitura seja bem-sucedida, o leitor realiza um conjunto de processos, tais como os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os processos metacognitivos. Esses processos serão abordados mais adiante, durante a análise das atividades de leitura exploradas.

Adicionalmente, não podemos deixar de referir que o domínio da leitura e o da escrita envolvem processos que estão intimamente relacionados, uma vez que o ler e escrever são habilidades interligadas e inseparáveis (Carvalho, 2014, p.192).

Por esse motivo, é necessário levar em consideração as *Aprendizagens Essenciais*, nas quais é esperado que os alunos:

[...] tenham adquirido desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação de textos escritos de diversos géneros de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas finalidades (AE; DGE-ME, 2018, p.3).

Iniciemos esta reflexão com uma das atividades de leitura desenvolvidas (anexo. 8).

A atividade integrava a Unidade Didática 5 (Luís de Camões, *Os Lusíadas*), e foi implementada na sala de aula por meio da distribuição à turma de uma ficha de leitura contendo questões de escolha múltipla e uma questão de resposta curta, antes de o texto ser analisado em conjunto. A construção da ficha baseou-se no livro *Oficina da Palavra* (Castro & Sousa, 1991), seguindo os moldes de uma questão aí apresentada.

A ideia era que os alunos fossem capazes de ampliar o seu vocabulário, e por meio das inferências feitas durante a leitura do texto do Canto I, est.105-106, pudessem descobrir as respostas às questões. Para isso, foi atribuído um tempo de dez a quinze minutos para a resolução da ficha, que logo após foi corrigida em conjunto.

A utilização de questões de escolha múltipla na ficha é bastante útil para o professor pois permite avaliar diferentes aspetos da compreensão, assim como identificar os fatores que levam os alunos a enfrentar dificuldades na compreensão de um texto (Lomas, 2003, p.191).

Deste modo, e segundo Lomas (2003) podemos incluir este questionário de leitura nas estratégias para controlar a compreensão, porque os alunos ao resolverem os exercícios propostos na ficha precisam de inferir significados a partir do contexto e adaptar estratégias de leitura para obterem a resposta correta.

As questões de escolha múltipla envolvem a aplicação de diferentes processos de leitura, nomeadamente microprocessos, macroprocessos e processos de elaboração. Primeiramente, os alunos precisam de identificar o significado da palavra correspondente, o que requer o reconhecimento da palavra e uma microseleção da informação. De seguida, é necessário compreender o texto de forma abrangente, identificando as ideias principais e a sua estrutura global. Além disso, os alunos devem integrar a informação com os seus conhecimentos prévios e exercitar um pensamento crítico por meio de inferências, uma vez que esses processos são essenciais para responder corretamente às questões de escolha múltipla (Giasson, 1993; Lomas, 2003).

Quanto à questão de resposta curta, o seu objetivo era fazer com que os alunos refletissem sobre a condição da vida humana, caracterizando-a com dois adjetivos adicionais além dos escolhidos e já tratados na questão anterior. Novamente, aborda-se um dos processos de leitura, nomeadamente os processos de elaboração. Para que os alunos alcançassem uma resposta adequada a essa questão, era necessário que eles fossem além do texto, levando os seus pensamentos a criar uma imagem mental e uma resposta afetiva em relação ao que a pergunta solicitava. Esse processo é fundamental para uma compreensão mais profunda e pessoal do conteúdo (Giasson, 1993; Lomas, 2003).

Por fim, o desempenho obtido com a realização desta ficha mostrou que a maioria da turma respondeu rapidamente às questões propostas. Ao circular pela sala, pude constatar que a turma considerou a ficha de fácil resolução e que estavam familiarizados com o vocabulário explorado nela. No entanto, embora a resolução tenha sido rápida, deveria ter considerado a possibilidade de criar fichas mais desafiadoras para incentivar um maior aprofundamento dos tópicos em estudo.

A segunda atividade de leitura também fazia parte da Unidade Didática 5 (Luis de Camões, *Os Lusíadas*), coincidindo com o estudo do Canto VIII- est.96-99 (anexo. 9).

Essa atividade iniciou-se com a distribuição antecipada de um questionário de leitura, composto por uma série de itens que incluíam questões de verdadeiro e falso, uma questão para completar um texto selecionando a opção correta e uma questão de identificação. Foi dado à turma um tempo estimado de vinte a vinte e cinco minutos para responder ao questionário.

A questão que será abordada com mais profundidade do ponto de vista pedagógico-didático é a de verdadeiro e falso, que será posteriormente fundamentada.

Num primeiro momento, o objetivo era que os alunos lessem as questões, ou seja, tivessem acesso aos enunciados das perguntas, principalmente às questões de verdadeiro e falso, antes de terem analisado o texto. Num segundo momento, o objetivo era que os estudantes lessem o texto correspondente a essas questões, com o intuito de verificar, por meio da leitura, se as afirmações eram verdadeiras ou falsas.

Além disso, no enunciado do questionário, os alunos foram solicitados a fornecer citações do texto à medida que respondiam às questões.

Durante a resolução da ficha, foi notória a presença de algumas dificuldades na compreensão e interpretação, especialmente em relação aos microprocessos. Houve uma certa dificuldade em decifrar determinado vocabulário, como evidenciado na alínea- g) *Na estância 98 e 99 o poeta salienta os valores morais postos em causa e os efeitos do dinheiro.* - em que a expressão “valores morais” gerou dificuldades para a maioria da turma, que não estava familiarizada com o seu significado, sendo necessária uma explicação e definição *a posteriori*.

Outras alíneas em que constatei que os alunos enfrentaram dificuldades foram aquelas que tratavam das figuras da Antiguidade e os seus respetivos nomes, ou seja, as alíneas c), d) e e). Isso ocorreu devido à falta de conhecimento prévio sobre essas figuras e informações associadas.

Contudo, este tipo de atividade é altamente enriquecedora para a aprendizagem dos alunos, porque eles têm de concentrar e direcionar toda a sua atenção para o texto, a fim de chegar a uma resposta satisfatória.

Por um lado, as perguntas de verdadeiro e falso têm diversos objetivos na aula de Português, nomeadamente a antecipação a partir das hipóteses formuladas e ajudam os alunos a desenvolver habilidades de compreensão, uma vez que lhes exigem uma leitura atenta do texto fornecido para determinarem se as afirmações são verdadeiras ou falsas com base na sua compreensão.

Ao nível da análise textual, a aplicação deste tipo de pergunta é positiva porque incentiva os alunos a analisar criticamente o texto e identificar informações relevantes que confirmem ou refutem as afirmações apresentadas.

Por outro lado, essas perguntas estimulam o pensamento crítico dos alunos, pois eles precisam de avaliar a veracidade das afirmações e justificar as respostas com base em evidências do texto, como ocorreu durante a resolução da atividade. Isso promove as habilidades de questionar, analisar e raciocinar.

Ao avaliar os resultados obtidos na realização desta atividade, pode-se afirmar que foram satisfatórios, na medida em que a maioria da turma não apresentou dificuldades, exceto as que foram mencionadas anteriormente. No entanto, destaco que cometi o erro de colocar a maioria das alíneas como verdadeiras, por isso o grau de dificuldade apresentado aos discentes não os estimulava na resolução, devido à sua simplicidade. Isto sucedeu porque apenas alterei um item lexical em cada alínea, que não estava em conformidade com a informação fidedigna do texto, mas que facilmente era detetada por qualquer aluno que lesse atentamente o texto.

Em suma, a aplicação dessas fichas de trabalho tem como propósito “estimular o leitor a desenvolver a arte de se auto-questionar”, levando os alunos desde o início a ser encorajados a fazerem perguntas “à medida que leem, primeiro oralmente, depois em silêncio, pois esse procedimento é uma medida essencial para os ensinar a aprender”. Portanto, esse é o motivo pelo qual esse tipo de atividade integra as aulas de língua materna (Assunção & Rei, 1999, p.18).

2.2.4 A Escrita - atividades desenvolvidas

No âmbito da escrita, serão apresentadas duas atividades. (anexos 10, 11 e 12)

A primeira atividade foi realizada de forma individual, enquanto que a segunda foi desenvolvida em regime colaborativo.

Primeiramente, vamos abordar o papel da escrita na aula de Português e de seguida serão abordadas as atividades correspondentes a este domínio.

Nesse sentido, é importante destacar que o trabalho com a escrita na escola deve resultar “de um conhecimento, por parte dos responsáveis pela acção docente, quer do processo de escrita, quer do processo de desenvolvimento da capacidade de escrever.”, e que os docentes devem apostar na sua lecionação e não fazer dela apenas um instrumento de avaliação (Carvalho, 1999).

Além disso, o aluno enquanto escritor deve considerar sempre a dimensão social, isto é, a adequação à situação de comunicação, a fim de alcançar sucesso na mesma. No entanto, isso nem sempre é fácil de ser alcançado, pois o sujeito muitas vezes está condicionado pelo ambiente (Barbeiro, 2003, p.14).

Por conseguinte, uma das razões pelas quais os alunos enfrentam dificuldades em aproveitar ao máximo a relação com a escrita é que os seus textos geralmente são direcionados apenas ao professor e estão limitados aos contextos da sala de aula e da escola. Conseqüentemente, a escrita ocorre num contexto específico (*ibid.*, 2003, p.14).

De igual modo, é pertinente acrescentar que escrever é um processo complexo, uma vez que a escrita se caracteriza pela sua pluridimensionalidade considerada como produto textual (Pereira, 2000; Lomas, 2003; Carvalho, 2014).

Assim, um dos objetivos do ensino da escrita é estimular nos estudantes a habilidade de aprofundar os seus conhecimentos, ampliar as suas oportunidades de construir e de comunicar as suas perspetivas individuais, valorizando-se a participação do sujeito. Além disso, o ensino da escrita contribui para o progresso social através da dimensão de intervenção (Barbeiro, 2003, p.46).

Portanto, é da responsabilidade do professor criar estratégias pedagógicas que estimulem a colaboração e a troca de ideias entre os estudantes, buscando criar um ambiente propício para o desenvolvimento da escrita por meio da interação entre os alunos.

Importa ainda referir que a escrita e a escola estão intimamente ligadas. Nesse sentido, a escrita desempenha um papel fundamental como uma das principais componentes das aulas de Português, estabelecendo conexões com outros conhecimentos tanto de natureza prática (ouvir, falar, ler) como de natureza conceitual (conhecimento explícito da língua, também conhecido como gramática, e educação literária) (Carvalho, 2014, p.191).

Atendendo às *Aprendizagens Essenciais*, quanto ao domínio da escrita espera-se que os alunos:

[...]tenham atingido níveis elevados de domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos. (AE; DGE- ME, 2018, p.3).

Além do exposto, o fator de transversalidade e multidisciplinaridade da escrita faz com os professores devam reconhecer a sua importância e a incorporem em atividades pedagógicas que promovam a construção do conhecimento nas suas disciplinas ao mesmo tempo que desenvolvem a competência dos alunos na sua utilização (Carvalho, 2014, p.196).

A primeira atividade integrava a Unidade Didática 5 (Luís de Camões, *Os Lusíadas*), tendo sido realizada nos trinta minutos finais da aula. (anexo. 10)

A planificação dessa tarefa pareceu-me bastante relevante, uma vez que o texto estudado durante a aula foi o Canto I, est. 105-106 de *Os Lusíadas*, que aborda a fragilidade da condição humana. Considerando que esse tema pode ser abordado de maneira intemporal, acabou por ser retomado por esse motivo.

A atividade teve início a partir do seguinte enunciado apresentado em *Powerpoint*, a partir do qual cada aluno deveria escrever um texto descritivo completando a afirmação “Sou pequeno porque...”, e responder às seguintes questões: Quais as minhas fragilidades? Como posso ser mais forte, apesar de ser um “bicho da terra pequeno”?

Após a conclusão da tarefa, foi solicitado à turma que postasse o texto redigido na plataforma digital *Padlet*.

Durante a realização dessa tarefa, observei que a maioria dos alunos ignorou quase completamente dimensões do processo de escrita, nomeadamente a planificação, o que se refletiu na grande dificuldade que eles enfrentaram ao começar a escrever. Vários alunos pediram a minha colaboração, pois não sabiam como concretizar a tarefa. Isso sucedeu-se porque eles começaram a escrever o texto sem considerar as possibilidades de diferentes estruturas e estratégias discursivas, partindo diretamente para a redação (Barbeiro, 2003, p.45).

O facto de a tarefa envolver um conjunto de decisões pré-estabelecidas, visto que, os discentes deveriam responder ao que fora supramencionado, resultou num início rápido da escrita, sem dedicarem muito tempo à planificação global do texto, tendo como consequência essa projeção direta das decisões tomadas nas instruções para as palavras que surgiram no texto evidente (Barbeiro, 2003, p.46).

Perante essa tarefa, tornaram-se perceptíveis várias dúvidas, comuns à turma, o que exigiu uma melhor clarificação da tarefa, de modo a evitar um desalinhamento entre as intenções iniciais e as respostas dadas pelos alunos. (*ibid.*, 2003, p.52)

A solicitação de ajuda numa fase inicial da tarefa de escrita, também revelou a necessidade de esclarecer os objetivos e os limites da atividade, incluindo o modo de realização (individual), ou o número de linhas que o texto deveria ter. Essas foram algumas das preocupações expressas pelos discentes.

Contudo, após a introdução da tarefa na sala de aula, optei por fazer uma planificação em voz alta, visto que surgiram algumas dúvidas sobre o que escrever. Assumi o papel do aluno e mostrei-lhes os possíveis problemas que poderiam encontrar e o modo como poderiam resolvê-los. Por exemplo, fiz perguntas em voz alta: *O que são fragilidades? Sentes que tens alguma fragilidade na disciplina X? É a única? Ou tens mais fragilidades além das relacionadas com a escola?*

Por essa razão, devido à necessidade de adotar a estratégia de planificação em voz alta, reconheço que não houve uma definição clara relativa aos objetivos estabelecidos para a realização dessa tarefa. Como consequência, a tarefa não foi executada seguindo os processos de escrita conhecidos (planificação, redação e revisão), observando-se que, de um modo geral, apenas os processos de redação e de revisão foram explorados pela turma.

Apesar disso, os resultados obtidos com a realização dessa atividade foram satisfatórios, pois a maior parte da turma entregou o texto pedido, cumprindo com o que foi solicitado no enunciado da tarefa. Destaco que os resultados seriam mais positivos se a tarefa tivesse sido realizada com mais tempo, para além dos trinta minutos estipulados.

Note-se que, apesar de todas as dificuldades, os alunos foram capazes de entregar o exercício escrito. Ao circular pela sala de aula, pude conferir que a maioria deles realizou a revisão antes da entrega do texto. Demonstravam uma preocupação com a correção linguística e com o assegurar da adequação do texto aos objetivos estabelecidos.

Exemplos de textos elaborados por alguns membros da turma:

Aluno A: *O ser humano vive num mundo de fragilidades, sejam estas físicas, psicológicas, materiais ou até mesmo catástrofes naturais ou doenças.*

As fragilidades são incontroláveis e manifestam-se no nosso corpo e alma de determinadas formas. Estas tornam-nos pessoas pequenas e, de certa forma, iguais, uma vez que cada um tem as suas. Porém, não é por isso que deixamos de ser fortes. Nós somos fortes e temos sim a capacidade para enfrentar as nossas fragilidades.

Considero-me, de certa forma, um ser pequeno porque sinto que não sou a única neste mundo com fragilidades. Assim, sinto que cada um tem as próprias e cada um tem as suas diversas formas de as ultrapassar.

Sinto, como minha fragilidade, o facto de não ter a confiança em mim que deveria ter. Porém, sei que a consigo ultrapassar, não hoje, nem amanhã, nem será assim de repente, mas com o tempo, com a evolução do pensamento e amadurecimento irei conseguir ultrapassá-la.

Concluindo, posso acrescentar que, na minha opinião, somos todos iguais e somos todos seres pequenos, mas ao mesmo tempo fortes e com inúmeras capacidades que têm grandeza suficiente para enfrentar as nossas incertezas e inseguranças.

Aluno B: *Eu sou pequeno porque comparado com o mundo um “bicho da terra pequeno” não e nada sozinho.*

Sou pequeno porque não tenho a capacidade de neste momento ser independente e ter as possibilidades de descobrir as coisas da vida sem ajuda de outras pessoas. Para mim, a principal fragilidade da maioria das pessoas e não ter ninguém ao nosso lado para as apoiar ou alguém para conversar sobre as coisas que nos acontecem. No geral acho que não tenho nenhuma fragilidade. Para ser mais forte é necessário que tenha bastante conhecimento sobre o mundo e que tenha pessoas ao meu lado em quem confio e que queiram ser mais fortes mesmo que sejamos “bichos da terra pequenos”, juntos somos mais fortes.

A escolha destes dois textos como representativos da turma ocorreu devido à diversidade de perspetivas, à natureza reflexiva, relevância do tema e habilidades de escrita demonstradas pelos alunos. Eles proporcionam um ponto de partida para a reflexão sobre como a atividade foi realizada.

Ao analisar os exemplos acima, verificamos que o texto do aluno A, no que respeita à coesão e coerência textual, apresenta uma estrutura clara e bem organizada,

com um tema central sobre as fragilidades humanas e a capacidade de enfrentá-las. Algumas estratégias de coesão textual, como o uso de pronomes e conectores, são utilizadas para conectar as ideias e garantir a fluidez do texto. No entanto, é importante observar alguns pontos que podiam ser melhorados ao nível da coesão e coerência do texto, tais como a repetição excessiva das expressões "fragilidades" e "ultrapassar", que poderiam ter sido evitadas. Quanto, ao desenvolvimento das ideias, algumas afirmações e pontos mencionados no texto poderiam ser mais desenvolvidos e fundamentados para fornecer uma maior consistência argumentativa e reforçar a coerência do texto.

Por outro lado, o texto do aluno B, em relação à coerência e coesão textual, apresenta uma organização e estrutura razoáveis, existindo alguns pontos que poderiam ter sido melhorados, quanto à coerência, pois algumas partes do texto parecem contraditórias, como podemos observar no início quando o aluno refere-se a si mesmo como "pequeno" e menciona a importância de ter pessoas ao lado para apoio, mas no final afirma que não tem nenhuma fragilidade. Por esse motivo, seria interessante explorar essa contradição ou procurar uma maior consistência nas afirmações. Quanto à coesão há uma falta de ligação entre as frases e ideias do texto, porque faltam conectores ou palavras de transição que ajudariam a estabelecer uma ligação mais suave entre as partes do texto.

Um outro problema que se destaca no texto é a sua organização já que verificamos que as ideias são apresentadas de forma fragmentada, sem uma estrutura clara de introdução, desenvolvimento e conclusão. Por conseguinte, o texto poderia ser organizado em parágrafos para melhorar a compreensão e a fluidez.

Este texto contém erros gramaticais e de pontuação que prejudicam a compreensão. Por exemplo, na frase "um 'bicho da terra pequeno' não e nada sozinho," a palavra "e" deveria ser "é," pois é usada como verbo de ligação.

Outro erro presente no texto é a falta de clareza na apresentação das ideias, pois o aluno menciona "fragilidade da maioria das pessoas" sem explicar claramente a que se refere. O texto apresenta também uma repetição excessiva da palavra "forte", que poderia ter sido substituída por um sinónimo.

Por fim, a falta de revisão é evidente no texto, pois vários erros passaram despercebidos. Uma revisão mais cuidadosa teria ajudado a identificar e corrigir esses problemas antes da finalização do texto.

Concluindo, a questão do tempo atribuído para a realização desta tarefa poderá ter sido um dos fatores responsáveis por essas lacunas na coerência e coesão dos textos, como evidenciado anteriormente, enquanto professora poderia também ter corrigido as falhas evidenciadas.

A segunda tarefa de escrita foi planejada a par do estudo dos textos “Verdes são os campos” e “Se Helena apartar”, presentes na Unidade Didática 4 (Luis Camões, *Rimas*), e foi aplicada no final da aula, concedendo-se aos alunos cerca de trinta e cinco minutos para a sua realização, em pares.

A aplicação dessa atividade ocorreu com a seguinte instrução oral dada à turma: *Elaborem um poema seguindo a estrutura formal do poema estudado, “Verdes são os campos”, de Camões”(anexos.11 e 12).*

Posto isto, para a realização desta atividade, foram fornecidos aos alunos, juntamente com o enunciado, um conjunto de exemplos de motes que poderiam ser utilizados como referência. Esses exemplos, foram elaborados por mim com o propósito de orientar os alunos, ilustrando o que se esperava que fosse incluído no texto, como estruturá-lo e que tipo de linguagem ou estilo usar. O objetivo era auxiliar a turma a compreender melhor a tarefa (anexo.11).

Essa tarefa foi realizada em pares, com o objetivo de cada grupo construir um poema seguindo a estrutura formal do poema “Verdes são os campos”, isto é, em relação ao número de estrofes, rima, refrão e sílabas métricas, etc.

A atividade tinha como propósito a criação de um poema baseado no poema de Luís de Camões, tornando-se bastante interessante, pois aproximou os alunos da Literatura e incentivou ao uso de uma linguagem criativa, como sugere Lomas (2006):

Escrever poesia na aula à maneira de (a partir dos modelos expressivos da tradição literária, como um jogo livre ou como um jogo regulado por instruções diversas, de forma individual e colectiva...) é um dos modos mais eficazes, tanto na hora de aproximação de estimular o uso criativo da linguagem (Lomas, 2006, p.85).

Segundo Amor (1997), este exercício escrito enquadra-se na chamada escrita recreativa, na qual os alunos desenvolvem o seu imaginário, as suas representações mentais e os seus padrões estéticos, assim como aprimoram as suas habilidades linguísticas e textuais.

O que se pretendia com a realização desta atividade era que os alunos fossem criativos, mas simultaneamente demonstrassem habilidade em adequar a linguagem à situação de comunicação e fossem originais na criação dos seus textos (Barbeiro, 2003, p.199).

A questão de a tarefa ter sido desenvolvida em pares é considerada proveitosa por vários autores, na medida em que permite distribuir a carga cognitiva entre os membros do grupo. Além do mais, possibilita a verbalização e conscientização dos problemas que surgem, bem como a busca conjunta de soluções. Nesse sentido, o trabalho em grupo favorece a capacidade de discussão e reflexão “sobre” a língua que vai sendo produzida pelos alunos (Lomas, 2003,p. 211).

Seguindo essa linha de pensamento, Barbeiro (2003) argumenta que num trabalho de grupo os estudantes são solicitados a utilizarem habilidades de planificação, redação e revisão para colaborar, tornando-as evidentes. Concomitantemente, a correção realizada entre os estudantes, por sua vez, mobiliza principalmente as capacidades de revisão, sendo que a diversidade de perspectivas resulta num elemento enriquecedor desse processo (Barbeiro, 2003, p.145-146).

Exemplos de poemas criados pelos alunos:

Vermelho é quente
Da cor do sangue
Assim é o amor
Que o meu coração expande

Pétalas das rosas
Que pintam o campo verde
Apresentam-se gloriosas
E quimam ao ponto de dar sede;
Que fecham no inverno
Que abrem no verão
E me abraçam o coração
Fingindo ser algo eterno

dábios de rubi
Que fazem contraste
Com o verde dos teus olhos
Pelos quais tanto me atraí;
Que me dão sede de lhes tocar
Que mexem suavemente
Ao ponto de me sentir sufocar
De tanto amor por ti loucamente

Figura 1. Poema criado pelos alunos (1)

Verdes são os meus olhos
Com da natureza
Esperança eles nos trazem
Com muita gentileza

Ao longe observo o mar,
azul como o diamante.
A minha mente parece aliviar
Torna-se representante.
Com a sua água em me lavando,
Água pura e translúcida,
Fruite do meu relaxamento.
Com o mar eu renasço.

Campos verdes contigo estendem
Paisagens lindas eles nos dão
Palmas eles são,
Que ficam no coração.
Com lembranças nos picamos
Com saudades nos toques
Local onde nos apaixonamos
Iná ficam sempre guardados.

Figura 2. Poema criado pelos alunos (2)

Ao lermos estes dois poemas apercebemo-nos de que ambos seguem a estrutura formal do poema proposto como exemplo (“Verdes são os campos”). Assim, constatamos que os alunos construíram como fora solicitado, os seus poemas a partir da criação de um mote com quatro versos e desenvolvendo-o em duas estrofes de oito versos.

Tanto o poema da *Figura.1* como o da *Figura.2*, em relação ao mote, seguem o modelo do exemplo, uma vez que ambos começaram com a definição de uma cor. No da *Figura.1* definiu-se a cor vermelha, enquanto no da *Figura.2* se definiu a cor azul, no poema de Camões é definida a cor verde.

Outro ponto comum ao poema de Camões estudado nessa aula é o tema que ambos os grupos desenvolvem ao longo dos poemas criados, ou seja, o amor, a mulher amada e a natureza interligados.

Verificamos ainda que, em termos da rima, os grupos optaram por adotar um esquema rimático semelhante ao do poema modelo, mas incidindo nas rimas cruzadas, em vez de interpoladas e emparelhadas. Quanto à métrica, esta não é respeitada pelos grupos, assim como não há a repetição do último verso do mote no final de cada estrofe como deveria acontecer se conforme o apresentado em “Verdes são os campos”.

Por outro lado, observemos e analisemos o poema que se segue, construído por um outro grupo de alunos, que se destaca, a meu ver, pela criatividade e diferença em relação aos restantes poemas criados pela turma.

A letra da canção de José Cid “Como o macaco gosta de banana” serviu de inspiração para os alunos durante a criação do poema.

Dessa forma, em relação à estrutura formal, esse grupo adotou a mesma estrutura do poema exemplo, e quanto à estrutura interna do poema, adaptaram o tema desenvolvido na música, supramencionada, evidenciando-se que também adotaram a rima cruzada.

Macaquinha

Como um macaco gosta de bananas,
eu gosto e quero-me a ti
minha macaca gina e bacana
eu amo-te a ti.

E se a macaca gosta de bananas
tu também gostas de mim.
Com a minha cabeça abana
porque no meu sênto tu foste o côis que achei em mim.
A minha vez transformas-te
e já não vivo sem ti.
Foi quando tu me beijaste
que eu percebi que me quero a ti.

Minha macaca gina e bacana
escostas coisas de mim?
porque acho que foi a ti que te vi
com outro macaco no jardim.
Que peccado é que eu cometi
para me fazer tal coisa assim?
Eu até pantia aqui,
mas tens sorte que estou louco por ti.

Figura 3. Poema criado pelos alunos (3)

Em suma, os alunos demonstraram compreensão da estrutura formal, do tema e da rima propostos na atividade, mas houve variações na adesão estrita a esses elementos. A análise dos poemas destacou a capacidade de os alunos se inspirarem em diferentes fontes para produzir um trabalho único, sugerindo que o ensino da escrita poética pode ser uma oportunidade para explorar a criatividade e a expressão individual dos alunos.

2.2.5 A Gramática - atividades desenvolvidas

Antes de abordar as atividades desenvolvidas, importa, primeiramente, discutir a questão da gramática na aula de Português, citando alguns autores.

A gramática é nos apresentada por Borregana (2003) como a “Bíblia da língua”, dividida em quatro partes estruturais: fonética, morfologia, sintaxe e semântica. No entanto, é importante ressaltar que essa divisão não se limita: «apenas um fim sistemático-metodológico, porque, na realidade, as quatro partes interligam-se inseparavelmente» (Borregana, 2003, p.27).

Complementando o que foi dito, atribui-se ao ensino da gramática uma dupla função: servir como ponto de partida para a consciência crítica sobre a linguagem e como um meio para o desenvolvimento da competência de comunicação. (Taborda, 1988-89 *cit. in* Pereira, 2000; Duarte, 2008).

Quanto à parte estrutural da gramática que será objeto das atividades a sintaxe, ela estuda:

as relações das palavras na frase (período) e os processos que presidem a essas relações (concordância, construções, etc.); as funções lógicas ou sintáticas das palavras; a ligação das frases no discurso (*id.*, 2003, p.220; DT).

Como consequência, na intervenção pedagógica que será, primeiramente, abordada foram exploradas as funções sintáticas, enquanto que na segunda atividade que será alvo de reflexão foram abordadas as orações coordenadas e subordinadas. (anexos 13 a 17)

De seguida, será abordado o conteúdo gramatical explorado na primeira atividade.

Levando em consideração as funções sintáticas podemos defini-las, conforme Marçalo (2009), como:

[...] primeiramente dados linguísticos de natureza abstracta. São invariantes em relação aos sintagmas concretos que as podem ocupar. As funções sintáticas abstractas inscrevem-se num esquema semiótico que falante e ouvinte devem reconhecer sem ambiguidades para chegarem a uma codificação e descodificação adequada da mensagem. As funções são independentes dos signos que as preenchem num enunciado concreto (Marçalo, 2009, p.41).

A exploração deste conteúdo gramatical, isto é, das funções sintáticas, teve como base dois versos da composição poética: “Alegres Campos, verdes arvoredos”, de Luís de Camões. Os versos em questão são: “regando-**vos** com lágrimas saudosas” e “e nascerão saudades **de meu bem**.”

A atividade partiu desses versos, visando principalmente permitir que os discentes identificassem a função sintática dos elementos destacados a negrito. Ou seja, eles deveriam determinar a função sintática de “**vos**”, no verso “regando-**vos** com lágrimas saudosas”(complemento direto) e a função sintática de “**de meu bem**”, no verso “e nascerão saudades de meu bem” (complemento do nome) (anexo.13).

Inicialmente, foi elaborada uma ficha de trabalho composta por três questões, cada uma delas com subdivisões em alíneas. Nessa ficha, os alunos eram instruídos a sublinhar, classificar e identificar a função sintática correspondente ao item lexical destacado a negrito (anexo. 14).

Posteriormente, e após uma discussão com a professora cooperante sobre o desenvolvimento e adequação dessa atividade em sala de aula, foi sugerido que não fosse realizada por meio da distribuição individual da ficha de trabalho para cada aluno. Em vez disso, foi proposto o uso do suporte digital *Powerpoint*, no qual cada uma das frases seria apresentada em diapositivos separados. (anexo.15).

Aceitei essa sugestão e, por esse motivo, segui essas orientações ao planejar a atividade.

Assim, solicitei aos alunos que, numa primeira etapa, copiassem as frases para o caderno diário e respondessem à medida que a copiavam. Simultaneamente, numa segunda etapa, foi utilizada uma plataforma digital denominada de *App.Sorteos*, na qual estavam inseridos os nomes de cada um dos alunos. A plataforma sorteava e exibia o nome de um estudante, que então respondia, indicando qual a função sintática destacada.

Esta atividade era apenas uma tarefa para consolidar conhecimentos e promover o reconhecimento, não evidenciando a progressão ao nível do conhecimento gramatical que os alunos vão construindo (Silva, 2006, p.499). Isso ocorreu porque não introduzi nem expliquei as funções sintáticas implicadas nos exercícios, ficando evidente que os alunos se limitaram a resolver os exercícios repetindo conhecimentos já adquiridos.

Durante a atividade, aferi que deveria ter fornecido uma explicação prévia para relembra algumas das funções, como a função sintática de complemento do nome, que foi confundida como modificador restritivo do nome. Além dessa dúvida, surgiram outras questões que poderiam ter sido esclarecidas nos momentos anteriores à resolução desse exercício gramatical.

Os resultados obtidos com a aplicação dessa atividade foram positivos do ponto de vista pedagógico. A escolha da plataforma digital como meio de atribuir a vez de resposta aos estudantes tornou a turma bastante competitiva e atenta, colocando todos os alunos prontos para responder. Porém, reconheço que, do ponto de vista do conhecimento científico, deveria ter-me preparado melhor em relação a esse conteúdo

gramatical, já que, no momento da resolução da atividade, alguns estudantes levantaram questões que me fizeram refletir e perceber que, naquele momento, não fui capaz de explicar de forma clara aos alunos em questão.

Esta situação evidenciou a minha preparação insuficiente para lidar com quaisquer questões que pudessem surgir a par da resolução da atividade, em que demonstrei algumas lacunas. Após a aula, esforcei-me para colmatar essas falhas e abordar as dúvidas deixadas em sala de aula na aula seguinte, visando esclarecê-las.

A análise sintática, como observado em Lomas (2006), tornou-se do ponto de vista didático, um pouco confusa, desafiando os professores e incentivando-os a se dedicarem mais intensamente aos estudos:

Com os anos, converteu-se num emaranhado de árvores, galhos, nós e ramos que, às vezes, de um ciclo para o outro ou de uma disciplina de língua para a outra, mudam de nome e de forma, perante os olhos mais ou menos atónitos de alunos que apenas sabem redigir um parágrafo com coerência [...] trata-se de uma actividade pela actividade, sem outra finalidade prática para o aluno que passar no exame (Lomas, 2006, p.23).

A segunda atividade gramatical aconteceu no seguimento do estudo dos textos “Verdes são os campos” e “Se Helena apartar”, de Luís Vaz de Camões.

Essa tarefa começou com a projeção de uma pergunta em que os alunos teriam de identificar a função sintática destacada a negrito nos versos correspondentes (anexo. 16).

Logo após foi distribuída uma ficha de trabalho para cada elemento da turma, sendo que a ficha era constituída por quatro questões divididas em conjuntos de alíneas.

Dessa atividade, serão abordadas com mais detalhe as questões dois e três, pois foi nessas questões que surgiram dúvidas e se constatou que uma das alíneas continha erros gramaticais. O conteúdo gramatical trabalhado nessas perguntas era as orações coordenadas e as subordinadas. (anexo.17)

Teve em conta, por um lado, a definição das orações conforme o Dicionário Terminológico: “Designação tradicional para os constituintes frásicos coordenados e subordinados contidos em frases complexas.”

Por outro lado, teve-se em conta que as orações podem ser coordenadas e subordinadas, respetivamente, definindo-se as orações coordenadas como:

Processo sintáctico que consiste na junção de duas ou mais unidades linguísticas com a mesma categoria e/ou com a mesma função sintáctica. Os constituintes coordenados podem ser frases ou orações, grupos nominais, grupos adjectivais, grupos verbais, grupos adverbiais ou grupos preposicionais.

E as orações subordinadas como:

Oração, contida numa frase complexa, que desempenha uma função sintáctica na frase em que se encontra. As orações subordinadas podem desempenhar a função sintáctica de sujeito, complemento ou modificador (da frase, do grupo verbal ou do nome). Segundo o tipo de função sintáctica que desempenham, as subordinadas podem ser classificadas como substantivas (i), adjectivas (ii) ou adverbiais (iii).

Focando, então, a questão dois da ficha de trabalho, destacam-se as alíneas c) “Ele fala tão bem como escreve” e d) “Não abras a janela, que entram mosquitos!”, pois os alunos tiveram dificuldades em classificar as orações. Na alínea c) “Ele fala tão bem como escreve”, a maioria da turma considerou-a como oração subordinada adverbial comparativa devido à presença da conjunção “como”. No entanto, a resposta poderia ser oração coordenada copulativa. O facto de conter o item lexical “como” levou os alunos a deduzir que a alínea não estava colocada na pergunta correta.

Quanto à alínea d), o que gerou dúvida foi a conjunção “que”, a partir da qual os alunos classificaram a oração como subordinada adverbial causal, e não como oração coordenada explicativa. Isso sucedeu-se porque os alunos assumiram que apenas a conjunção “pois” introduz a oração coordenada explicativa, e não consideraram o valor de “que”.

Numa conclusão, que precisaria de maior aprofundamento, parecem ser os conectores, e não a análise da relação de sentido entre as frases que ligam ou a relação hierárquica que estas estabelecem entre si, a funcionar como principal fator de classificação das frases.

No que respeita à pergunta três, começemos pela alínea a) “As problemáticas ambientais, quando foram partilhadas nas redes sociais, **ganham** força”. Nessa frase, encontramos uma gralha na conjugação do verbo destacado a negrito, mas a mesma foi retificada no decorrer da atividade em sala de aula.

Após a resolução da atividade, constatei que o seu desenvolvimento ocorreu de forma menos positiva. Deve-se isso ao facto de terem surgido diversas dúvidas e de não

as ter conseguido colmatar, o que demonstrou, mais uma vez, que a aplicação dessas atividades requeria uma melhor preparação e reflexão da minha parte.

Concluindo, e novamente citando e concordando com Lomas (2006), a gramática deve ser vista como «um suporte, uma ajuda, um meio, não um fim», para que a aprendizagem e o sucesso escolar sejam alcançados e para se fazerem cumprir as *Aprendizagens Essenciais*, permitindo aos alunos: «[...] revelar um conhecimento metalinguístico seguro dos aspetos de estrutura e de funcionamento da língua considerados essenciais ao longo da escolaridade obrigatória» (Ministério da Educação, 2018, p.3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo este relatório afirmando que o estágio foi uma etapa fundamental para a minha formação profissional, permitindo-me vivenciar a realidade da sala de aula e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Durante esse período, experienciei diferentes práticas pedagógicas e envolvi-me ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das experiências mais gratificante foi a interação com os alunos, observando o seu progresso e desenvolvimento ao longo do tempo. Procurei estimular o interesse e a participação dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante.

No decorrer do estágio, fui ao teatro com a turma, e devo dizer que foi uma experiência notável que reforçou a minha convicção de que as atividades extracurriculares desempenham um papel vital na educação. Assim como na sala de aula, no teatro, os alunos puderam construir os seus conhecimentos de maneira prática e envolvente. Essa vivência também demonstrou a importância de promover um ambiente de aprendizagem que vá além das quatro paredes da escola, proporcionando oportunidades valiosas para o desenvolvimento pessoal e cultural.

O estágio apresentou-me alguns desafios, como a necessidade de adaptar as minhas aulas de acordo com as características individuais de cada estudante, e essas experiências levaram-me a refletir constantemente sobre minhas práticas pedagógicas, procurando encontrar formas de melhorar e satisfazer as necessidades de cada aluno.

Outro desafio significativo no meu estágio foi a necessidade de elaborar planificações das aulas, bem como fichas de trabalho. Foi a primeira vez que tive que criar esses materiais didáticos, e, inicialmente, a inexperiência nessa área deixou-me um pouco insegura. No entanto, rapidamente percebi que era uma oportunidade de aprender e crescer profissionalmente.

A criação de planificações e fichas de trabalho proporcionou-me a possibilidade de adaptar as minhas aulas de acordo com as necessidades específicas dos alunos. Por esse motivo, para superar a falta de experiência, procurei recursos, modelos e orientações disponíveis. Esses recursos foram úteis como ponto de partida, mas com o

tempo, desenvolvi as minhas planificações e fichas de trabalho que se adequavam ao meu estilo de ensino e aos objetivos educacionais específicos.

O *feedback* dos meus colegas de estágio desempenhou um papel fundamental, pois, ao ouvir as opiniões e sugestões deles, pude ajustar e aperfeiçoar continuamente os meus materiais didáticos. Posto isto, embora a elaboração de planificações de aulas e fichas de trabalho tenha sido desafiadora no início, tornou-se uma parte integral da minha prática docente.

Relativamente aos resultados alcançados, sinto-me realizada com o progresso dos alunos ao longo do estágio. Pude observar uma maior participação nas atividades propostas, bem como um aumento na compreensão e aplicação dos conteúdos abordados.

Além disso, e embora as minhas intervenções pedagógicas tenham sido apenas centradas no 10.º ano de escolaridade, assisti a duas aulas do ensino básico, nos 7.º e 9.º anos de escolaridade. Portanto, não poderia deixar de abordar essas aulas neste documento. Refletindo um pouco sobre elas, começo por salientar a questão da faixa etária, que influencia bastante o comportamento dos alunos e transforma as aulas frequentemente num rebuliço de ações, pelo facto de todos os alunos quererem afirmar a sua posição em relação ao assunto abordado na aula.

Verifiquei que, em ambas as turmas, os alunos eram participativos e ágeis nas respostas. Por fim, destaco que o tom de voz adotado pelas professoras do ensino básico tendia a ser maternal e sereno, demonstrando proximidade com os alunos.

Outro aspeto que considero relevante foi a participação no projeto EKT, no âmbito de um estudo piloto, que visava testar uma plataforma digital de apoio às atividades de estágio que integrava um portefólio digital. Esta participação foi bastante enriquecedora para a minha formação, permitindo-me refletir sobre as intervenções pedagógicas realizadas e partilhar essas experiências com os meus colegas de mestrado. Proporcionou também uma troca de vivências e experiências com alunos de cursos de formação de professores de outros países.

Ademais, os seminários ocorridos na Universidade do Minho ao longo do ano foram, sem dúvida, uma mais-valia, pois permitiram essa troca e o contacto assíduo com a maioria dos colegas de curso e com os professores. Durante esses seminários,

aprofundi o meu conhecimento nas diversas áreas da língua portuguesa, participei em discussões enriquecedoras e aprendi com as experiências dos colegas.

Destaco ainda a importância das reuniões com o orientador da universidade e com a professora cooperante, que me ajudaram a evoluir e a melhorar os aspetos em que enfrentei dificuldades.

Como recomendação para uma melhoria contínua do ensino, sugiro uma maior ênfase na formação dos professores em relação às metodologias ativas e à utilização de recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas.

Em suma, o estágio foi uma experiência transformadora, que me permitiu desenvolver competências essenciais para a prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (1997). *Didáctica Do Português Fundamentos e Metodologia* (4ª ed.). Texto Editora.
- Arcadinho, A., Folque, M. A., & Costa, C. L. (2020). Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. *Instrumento revista de estudo e pesquisa em educação*. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29173>
- Assunção, C. & Rei, J. E. (1999). *Leitura*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita [Construir a Aprendizagem]*. Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Bernardes, J. A. C., & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.ffms.pt/sites/default/files/2022-07/literatura-e-ensino-do-portugues.pdf>
- Borregana, A. A., (2003). *Gramática Universal Língua Portuguesa*. (9ªed.). Texto Editora.
- Cardoso, E., Nunes, S. R. & Silva, P. (2021). *Português 10.ºano. Letras em dia 10*. (1ªed). Porto Editora
- Carvalho, J. A. B. S. (1999). *O Ensino da Escrita- da Teoria às Práticas Pedagógicas*. (1ªed.). Braga: CEEP/Uminho.
- Carvalho, J. A. B. (2014). A escrita na escola: uma visão integradora. *Revista Interações*, 9(27). <https://doi.org/10.25755/int.3408>
- DGE-ME (2018). *Aprendizagens essenciais de Português – Ensino Secundário*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>
- DGE-ME (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. : https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência Linguística*. (1ªed.). Ministério da Educação. Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fonseca, F. I., & Fonseca, J. (1977). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Livraria Almedina.
- Flores, M. A. (2016). O futuro da profissão de professor. In Spazziani, M. L. (Org.), *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas* (pp. 332-355). Editora Unesp.
- Flores, M. A., Carvalho, M. L., & Silva, C. (2016). Introdução. Contextos e experiências de formação e de aprendizagem profissional de professores. In M. A. Flores, M. L. Carvalho, & C. Silva (Eds.), *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências* (pp. 7-17). De Facto Editores.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Edições ASA.
- Lomas, C., (2003). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. (1ªed.) Edições ASA.
- Lomas, C., (2006). *O valor das palavras (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. (1ªed.) ASA Editores, S. A.
- Marçalo, M. J. B. M., (2009). *Fundamentos para uma gramática de funções aplicadas ao Português*. Centro de Estudos em Letras Universidade de Évora.

Ministério da Educação e Ciência. (s.d.) *Dicionário Terminológico*, Governo de Portugal. <https://dt.dge.mec.pt/>

Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português Didácticas e Práticas*. (1ªed.). Edições ASA.

Silva, A. C., (2006). Configurações do Ensino da Gramática em manuais escolares de Português: funções, organização, conteúdo, pedagogias. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM: <https://hdl.handle.net/1822/8125>

Sousa, M. L., Castro, R. V. (1991). *Oficina da Palavra: Atividades de Leitura e Escrita 2, Ensino Básico 3º Ciclo*. Edições ASA—Divisão Gráfica.

ANEXOS

Anexo.1 | Calendarização das intervenções pedagógicas

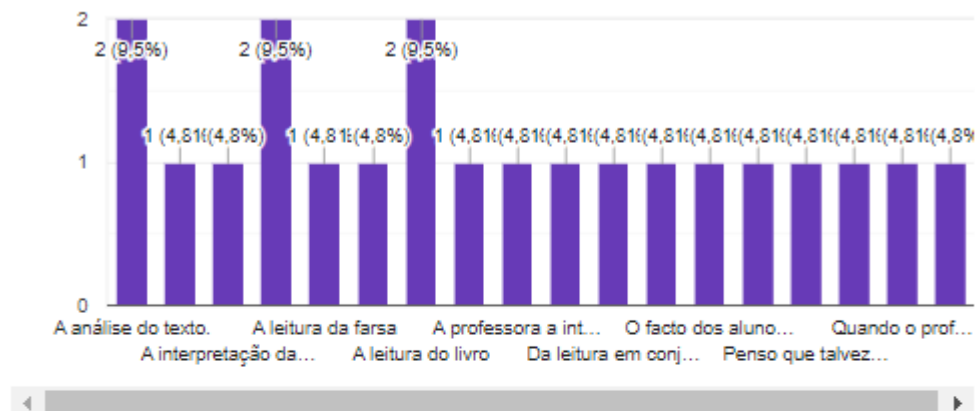
Data	Duração	Conteúdos	Domínios
16/11/2022	90'	Fernão Lopes, <i>Crónica de D.João I</i> - Capítulo 115	Oralidade: compreensão Educação Literária Leitura Gramática
25/01/2023	90'	Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i>	Leitura Educação Literária Gramática Escrita
27/01/2023	90'	Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i>	Oralidade: compreensão Leitura Educação Literária Escrita
01/03/2023	90'	Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i> : Canto I, est.105-106.	Oralidade: compreensão Leitura Educação Literária Escrita
10/03/2023	90'	Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i> , Canto V, est.92-100.	Oralidade: compreensão Leitura Educação Literária Gramática
15/03/2023	90'	Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i> , Canto VIII, est.96-99.	Oralidade: compreensão e expressão oral Leitura Educação Literária Escrita
21/04/2023	90'	Luís de Camões, <i>Rimas</i> , “Descalça vai para a fonte” .	Leitura Educação Literária Gramática
03/05/2023	90'	Luís de Camões, <i>Rimas</i> , “A fermosura desta fresca serra” e “Alegres campos, verdes arvoredos”.	Oralidade: compreensão Leitura Educação Literária Gramática Escrita
05/05/2023	90'	Luís de Camões, <i>Rimas</i> , “Verdes são os campos” e “Se Helena apartar”	Leitura Educação Literária Gramática Escrita

Anexo. 2 | Questionário aplicado aos alunos

Qual foi o momento da aula que mais gostaste?

[Copiar](#)

21 respostas



Qual a tua opinião acerca da organização da aula?

[Copiar](#)

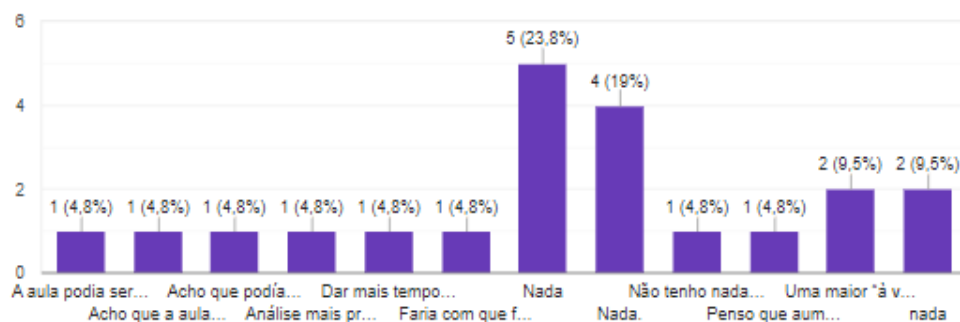
21 respostas



O que mudavas na aula?

[Copiar](#)

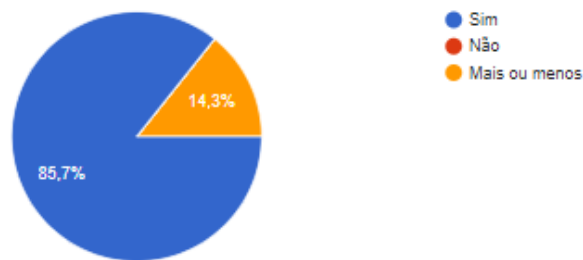
21 respostas



Conseguiste perceber a matéria que foi trabalhada?

Copiar

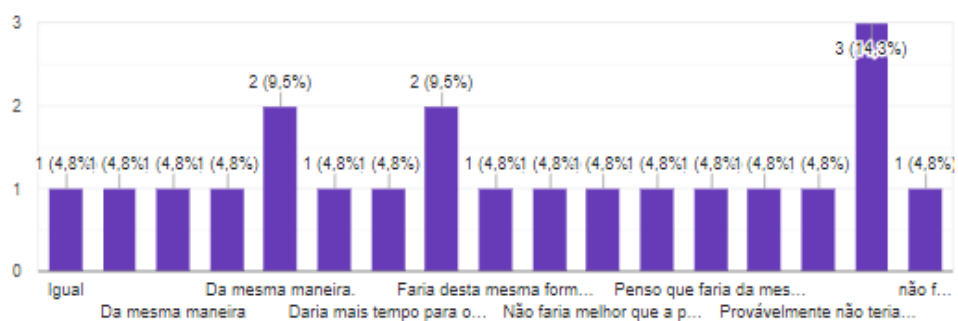
21 respostas



Se fosses tu a dar a aula como o farias?

Copiar

21 respostas



Sugestões para outras aulas?

19 respostas

- nenhuma
- uma maior liberdade de expressão
- Nenhuma.
- Não tenho sugestões
- Fazer exercícios mais dinâmicos e coletivos.
- Mais atividades de leitura.
- que continue assim
- Um filme
- Exercícios dinâmicos.

FONTE: (https://docs.google.com/forms/d/1Mr0jpk6Rdy5N5WF8xHptYv9U-0V1CSzasz_g01JKZT4/edit?pli=1#responses)

Anexo. 3 | Grelha de observação de aulas


Curso Científico Socioeconómicas- 10.º ano

		Pontualidade	Comportamento	Empenho	Atenção	Realização das tarefas	Participação nas tarefas individuais/grupo	Respeito pela opinião dos outros	Solidariedade com os colegas	Expressão e defesa das suas opiniões	Intervenção na aula	Presença do material	Desenvolvimento da autonomia	Total	Nota
N.º	Nome do aluno														
1		S	B	B	B	B	B	E	E	B	S	B	B		
2		B	B	B	B	B	B	E	E	S	S	M B	MB		
3		E	E	E	E	E	E	E	E	B	B	E	MB		
4		E	E	E	E	E	E	E	E	S	S	E	MB		
5		E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E		
6		E	E	E	E	E	E	E	E	S	S	E	MB		
7		B	S	S	I	B	MB	E	E	S	S	S	B		
8		S	S	S	I	S	MB	E	E	E	S	I	S		
9		E	M B	M B	E	E	E	E	E	E	E	E	MB		
10		E	M B	M B	E	E	E	E	E	MB	E	E	MB		
11		E	E	E	E	E	E	E	E	MB	B	E	MB		
12		B	E	E	E	E	E	E	E	MB	B	E	MB		
13		E	E	E	E	E	E	E	E	E	B	E	MB		
14		E	E	E	E	E	E	E	E	E	B	E	MB		
15		E	E	E	E	E	E	E	E	S	S	E	MB		
16		E	E	E	E	E	E	E	E	B	S	E	MB		
17		E	E	E	E	E	E	E	E	S	E	E	B		
18		B	E	E	E	E	E	E	E	S	B	E	B		
19		B	S	B	B	E	MB	E	E	MB	S	I	B		
20		E	S	B	B	E	MB	E	E	MB	S	I	B		
21		E	E	B	E	B	E	E	E	B	B	B	B		
22		E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	B	B		
23		E	E	E	E	E	-	E	E	-	-	-	-		


Tabela 1. Grelha de observação de aulas

Níveis: I: Insatisfatório // S: Satisfatório // B: Bom // MB: Muito Bom // E: Excelente

Anexo. 4 | Atividade de Oralidade: compreensão oral



Oralidade: Compreensão

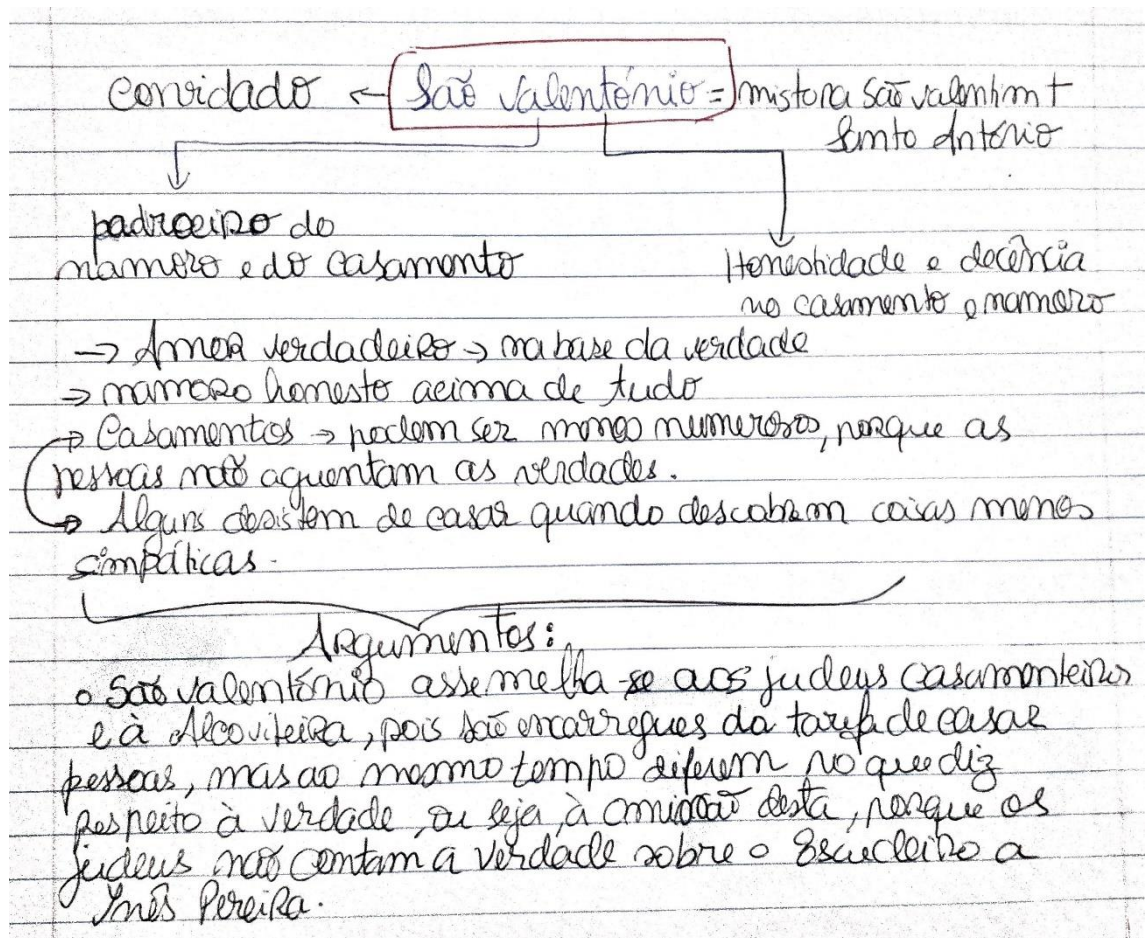


1. Quem é o convidado do programa?
2. Argumentos utilizados para a justificação da sua existência?
3. Como podemos relacionar o assunto tratado no vídeo com o excerto que iremos trabalhar?

FONTE: <https://youtu.be/9-jG96RmWjQ>

(Exercício de elaboração própria)

Anexo. 5 | Esquema elaboração própria



(Esquema de elaboração própria)

Anexo. 6 | Atividade de Oralidade: compreensão e expressão oral

1. Visualiza atentamente o *Spam Cartoon* (RTP) que se segue e toma notas.



FONTE: <https://youtu.be/oFjRTKHkWo>

2. Escreve um parágrafo sobre o poder do dinheiro que “a tudo nos obriga”, e tal como Luís de Camões dá um exemplo.

(Exercício de elaboração própria)

Anexo. 7 | Atividade de Oralidade: compreensão oral

1. O que é que sentiste ao ver este excerto?

2. Achas que os excessos da ação humana estão a destruir o planeta? Sim ou não?

(Exercício de elaboração própria)

Anexo. 8 | Ficha de Leitura

Ano Letivo 2022/2023

Português

Nome: _____

Data: _____ Ano: _____ Turma: _____ N.º: _____

Questionário de Leitura

1. No Canto I- est, 105-106 que vais ler encontram-se algumas palavras às quais o seu significado poderá causar algumas dúvidas. Antes de ires ao dicionário para procurar saber o seu sentido, tenta inferi-lo a partir dos exemplos que aqui te são dados.

Canto I – estâncias 105-106

105 O recado que trazem é de amigos,
Mas *debaxo* o veneno vem coberto,
Que os pensamentos eram de inimigos,
Segundo foi o engano descoberto.
Oh! Grandes e gravíssimos perigos,
Oh! Caminho de vida nunca certo,
Que, aonde a gente põe sua esperança,
Tenha a vida tão pouca segurança!

106 No mar, tanta tormenta e tanto dano,
Tantas vezes a morte apercebida¹;
Na terra, tanta guerra, tanto engano,
Tanta necessidade² *avorrecida*³!
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?



CAMÕES, Luís de, 2014. *Os Lusíadas* (Org. de Emanuel Paulo Ramos).
Canto I, est. 105-106. Porto: Porto Editora (p. 92)

1. *apercebida*: adivinhada, iminente; 2. *necessidade*: fatalidade; 3. *avorrecida*: desagradável.

a) «O recado que trazem é de amigos» (v.1, est. 105)

1. Os inimigos traziam um recado para os portugueses.
2. O rei de Melinde transmitiu um recado a Vasco da Gama.
3. Os portugueses quando partiram deixaram um recado ao restante povo.

“recado” significa, assim:

- mensagem
- texto
- ideia

b) «Segundo foi o engano descoberto» (v.4, est. 105)

1. Baco e Neptuno preparam um engano para os portugueses.
2. Vasco da Gama deparou-se com um engano na costa de Mombaça.
3. O engano foi bem planeado pelos inimigos.

“engano” significa, assim:

- armadilha
- dificuldade
- recompensa

- c) «[...] tanta tormenta» (v.1, est. 106)
1. Era esperada uma tormenta para aquela noite.
 2. A tormenta destruiu a embarcação por completo.
 3. Depois da Tormenta vem a Bonança.

“tormenta” significa, assim:

- rebelião
 desastre
 tempestade

- d) «e tanto dano» (v.1, est. 106)
1. O dano foi enorme e os custos que resultaram dele elevadíssimos.
 2. Durante uma tempestade a força da água era tanta que causou um dano na embarcação difícil de reparar.
 3. Os portugueses na época dos Descobrimentos sofreram um dano difícil de se contabilizar.

“dano” significa, assim:

- valor
 prejuízo
 tragédia

2. A leitura que fizeste do Canto I-est, 105-106 permitiu-te ficar com uma ideia acerca da condição da vida humana. Atenta nas seguintes passagens:

«Oh! Caminho de vida nunca certo» (v.6, est. 105)

«Tenha a vida tão pouca segurança!» (v.8, est. 105)

«Onde pode acolher-se um fraco humano» (v.5, est. 106)

«Onde terá segura a curta vida» (v.5, est. 106)

Dos seguintes adjetivos escolhe aquele (s) que, na tua opinião, melhor caracterizam a condição da vida humana:

- Breve
 Insegura
 Incerta
 Longa
 Poderosa

Certamente, a (s) palavra(s) que seleccionaste não serão suficiente para a caracterização da condição da vida humana. Escolhe mais dois adjetivos que, juntamente com o (s) que anteriormente seleccionaste possam constituir, do teu ponto de vista, um retrato mais exacto da vida humana.

(Exercícios de elaboração própria, elaborados com base em *Oficina da palavra*, de Castro & Sousa, p.18, 1991)

Exemplo de respostas dadas pela turma:

a) «O recado que trazem é de amigos» (v.1, est. 105)

1. Os inimigos traziam um recado para os portugueses.
2. O rei de Melinde transmitiu um recado a Vasco da Gama.
3. Os portugueses quando partiram deixaram um recado ao restante povo.

“recado” significa, assim:

- mensagem ✓
 texto
 ideia

b) «Segundo foi o engano descoberto» (v.4, est. 105)

1. Baco e Neptuno prepararam um engano para prejudicar os portugueses.
2. Vasco da Gama deparou-se com um engano na costa de Mombaça.

3. O engano foi bem planeado pelos inimigos.

“engano” significa, assim:

- armadilha ✓
 dificuldade
 recompensa

c) «[...] tanta tormenta» (v.1, est. 106)

1. Era esperada uma tormenta para aquela noite.
2. A tormenta destruiu a cidade por completo.
3. Depois da Tormenta vem a Bonança.

“tormenta” significa, assim:

- rebelião
 desastre ✓
 tempestade

d) «e tanto dano» (v.1, est. 106)

1. O dano foi enorme e os custos que resultaram dele elevadíssimos.
2. Durante uma tempestade a força da água era tanta que causou um dano na embarcação difícil de reparar.
3. Os portugueses na época dos Descobrimentos sofreram um dano difícil de se contabilizar.

“dano” significa, assim:

- valor
 prejuízo ✓
 tragédia

2. A leitura que fizeste do Canto I- 105-106 permitiu-te ficar com uma ideia acerca da condição da vida humana. Atenta nas seguintes passagens:

«Oh! Caminho de vida nunca certo» (v.6, est. 105)

«Tenha a vida tão pouca segurança!» (v.8, est. 105)

«Onde pode acolher-se um fraco humano» (v.5, est. 106)

«Onde terá segura a curta vida» (v.5, est. 106)

Dos seguintes adjetivos escolhe aquele (s) que, na tua opinião, melhor caracterizam a condição da vida humana:

- Breve ✓

Anexo. 9 | Ficha de Leitura

Ano Letivo 2022/2023 Português | 10.ºano

Ficha de Leitura: Canto VIII, est.96-99, Luís de Camões

Assinala as afirmações verdadeiras ou falsas. Justifica com passagens do texto.

- a) Nos versos 1 a 4 da estância 96, menciona-se a confiança de Vasco da Gama em relação ao Catual indiano, o «cobiçoso / Regedor» que exigiu a entrega da mercadoria para permitir aos portugueses seguirem viagem.
- b) O poeta reflete sobre a ambição desmedida e o poder corrupto do dinheiro a que todos estamos sujeitos.
- c) As figuras da Antiguidade mencionadas na estância 97 constituem exemplos que ilustram a perspetiva do poeta apresentada no final da estância anterior, segundo a qual o dinheiro « a tudo [...] obriga».
- d) O rei da Trácia matou o filho de Príamo na luta de poderes e por inveja.
- e) A filha de Acrísio, Dánae, apesar de estar fechada numa torre pelo seu pai para evitar que tivesse filhos, engravidou de Júpiter.
- f) Tarpeia em troca de uma recompensa, abriu as portas da cidade de Roma aos inimigos e portanto foi premiada.
- g) Na estância 98 e 99 o poeta salienta os valores morais postos em causa e os efeitos do dinheiro.
- h) O uso da anáfora “Este” reforça a intenção crítica, ao sublinhar, pela repetição, o responsável por tantos e diversos efeitos positivos do dinheiro.
- i) A personificação contribui para conferir ao dinheiro potencialidades mais significativas, geralmente reservadas aos seres humanos, intensificando a sua capacidade de interferência nas relações sociais.
- j) Nos versos 5 a 8 da estância 99, o poeta estende a sua crítica ao clero, classe social que, em princípio, estaria imune ao poder da sedução do dinheiro, mas o que se verifica é que não só o corrompe, como o leva a agir com hipocrisia, escondendo a ganância sob a aparência de virtude.

2. **Completa** o texto, **seleccionando** a opção adequada a cada espaço.

Na estância 98, o Poeta menciona aqueles que se deixam seduzir pelo «metal luzente e louro» (est.97, v.6). Com efeito, o Poeta menciona em primeiro lugar ^a ____. Seguidamente, refere ^b ____. Depois, ^c ____ e ^d ____. O poeta continua, mencionado ^e ____ e conclui, acusando de corrupção ^f ____.

A)
1.os amigos, que se tornam traidores e falsos
2.as pessoas de carácter puro
3.as pessoa de carácter nobre
4.os sábios e eruditos, que deturpam, por interesse, o conhecimento
5.os capitães, que se entregam ao inimigo
6.as fortalezas bem protegidas, que se rendem

(Exercício retirado do *Marca a página*, Porto Editora, p.257)

3. **Identifica** quais são os valores morais postos em causa nas estâncias 98 e 99.

Anexo. 10| Atividade de Escrita

Atividade para colocar no *Padlet da turma*:

Escreve um texto descritivo completando a afirmação e respondendo às questões seguintes:

Sou pequeno porque...

Quais as minhas fragilidades? Como posso ser mais forte, apesar de ser um “bicho da terra pequeno”?

(Exercício de elaboração própria)

Anexo. 11 | Atividade de Escrita

Atividade de escrita: exemplos de motes

1.

Amarelo é quente
Da cor do sol
Assim são as pétalas
Do meu girassol.

2.

Azul é frio
Da cor do mar,
Assim posso respirar, e
Da minha janela o observar.

3.

Os meus amigos são verdadeiros
Neles posso confiar,
Assim são aqueles com quem,
Gosto de confraternizar.

4.

A minha turma é...
Da/ do...
Assim é/ são...
Do meu/ da minha...

(Exercício de elaboração própria)

Anexo. 12 | Poema “Verdes são os campos”

PROFESSOR
+ ALUNO

4 Luís de Camões, *Rimas*

A representação da Natureza **Conhecer**

Educação Literária

Verdes são os campos

Mote

Verdes são os campos
de cor do limão;
assí são os olhos
do meu coração.

Voltas

- 5 Campo, que te estendes
com verdura bela;
ovelhas, que nela
vosso pasto tendes;
dervas vos mantendes
10 que traz o verão,
e eu das lembranças
do meu coração.
- Gado, que pazeis,
co contentamento
15 vosso mantimento
não o entendeis:
isto que comeis
não são ervas, não;
são graças dos olhos
do meu coração.



Vincent Van Gogh, *Relevo soalheiro num parque público*, 1888. Coleção particular

CAMÕES, Luís de, 1994. *Rimas* (texto estabelecido, revisto e prefaciado por Álvaro I. da Costa Pimpão). Coimbra: Almedina (p. 17)

EXCLUSIVO
PROFESSOR



Soluções

- 1 Refere o recurso expressivo utilizado no mote e explicita o seu valor.
- 2 Identifica as duas características da Natureza evidenciadas nas voltas, fundamentando a tua resposta em referências textuais pertinentes.
- 3 Comenta a expressividade do recurso à apóstrofe ao longo da cantiga.
- 4 Explica de que modo a relação existente entre as «ovelhas» (v. 7) / o «Gado» (v. 13) e o «Campo» (v. 5) sugere a ligação amorosa do sujeito poético à mulher amada.

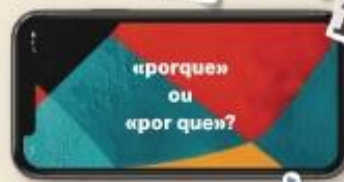


1 A Natureza tem uma importância significativa na lírica camoniana.

1.1. Quais as formas corretas a usar na justificação dessa importância?

A Natureza surge frequentemente nos textos das *Rimas*. O motivo **porque / por que** tal acontece prende-se com a relevância que o poeta atribui aos espaços bucólicos. Eles são cenário da experiência amorosa, mas são também representados **porque / por que** assumem, por vezes o papel de confidentes do sujeito poético.

1.2. Observa o vídeo interativo e tira conclusões sobre a utilização destas duas formas.



À Letra

Anexo. 13 | Atividade de Gramática

<p>Identifica a função sintática desempenhada pelo elemento sublinhado:</p> <p>1. “regando-<u>vos</u> com lágrimas saudosas”</p>	<p>• Complemento indireto</p>
<p>5</p>	<p>6</p>
<p>2. “e nascerão saudades <u>de meu bem</u>”</p>	<p>• Complemento do nome</p>
<p>9</p>	<p>9</p>

(Exercício de elaboração própria)

Anexo. 14 | Ficha de gramática elaborada numa 1.ª fase

Ano Letivo 2022/2023 | Português 10.ºano

Ficha de Gramática: Funções sintáticas

1. **Sublinha e classifica** o sujeito (simples ou composto) de cada uma das frases.
 - a) A serra era verde e fresca.
 - b) Amanhã à tarde, a minha mãe vai à serra comigo e com o meu irmão.
 - c) Interessaram-se por este projeto os nossos alunos e os da escola vizinha.

2. Em cada frase, **sublinha** o termo que desempenha a função sintática de **predicativo do sujeito** e **rodeia** o verbo copulativo.
 - a) A bicicleta é um meio de transporte amigo do ambiente.
 - b) Ela parece muito segura do assunto.

3. **Todos os termos sublinhados são complementos** (do verbo, do nome ou do adjetivo) ou predicativos (do sujeito ou do complemento direto). **Identifica-os**.
 - a) Ele apresentou um trabalho muito interessante.
 - b) Eles telefonaram aos pais mal chegaram ao acampamento.
 - c) Nós viemos de Braga.
 - d) Esta escultura foi feita pelos alunos de artes.
 - e) Os contos de Miguel Torga são lidos por todos os alunos.
 - f) Camões foi fiel à lírica tradicional portuguesa.
 - g) O quadro está cheio de esquemas do professor.

Anexo. 15 | Exercícios de gramática em *Powerpoint*

<p>3. <u>A serra</u> era verde e fresca.</p> <p>4. Amanhã à tarde, <u>a minha mãe</u> vai à serra comigo e com o meu irmão.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Sujeito simples	<p>5. A bicicleta é <u>um meio de transporte amigo do ambiente</u>.</p>
1	2	3
<ul style="list-style-type: none">• Predicativo do sujeito	<p>6. Esta escultura foi feita <u>pelos alunos de artes</u>.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Complemento agente da passiva
4	5	6
<p>7. Camões foi fiel <u>à lírica tradicional portuguesa</u>.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Complemento do adjetivo	<p>8. Eles apresentaram <u>um trabalho muito interessante</u>.</p>
7	8	9
<ul style="list-style-type: none">• Complemento direto	<p>9. Os contos <u>de Miguel Torga</u> são lidos <u>por todos os alunos</u>.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Complemento do nome e complemento agente da passiva
10	11	12
<p>10. O quadro está cheio <u>de esquemas do professor</u>.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Complemento do adjetivo	<p>11. Ela não entregou o trabalho <u>à professora</u> a tempo.</p>
13	14	15
<ul style="list-style-type: none">• Complemento indireto	<p>12. Nós viemos <u>de Braga</u>.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Complemento oblíquo
16	17	18

13. Eles parecem **muito seguros do assunto**.

1

- Predicativo do sujeito

2

14. Os pais acham **os filhos bonitos e inteligentes**.

3

Predicativo do complemento direto

4

(Exercícios de elaboração própria)

Anexo. 16 | Atividade de Gramática

Funções sintáticas:

“**Campo**, que te estendes” (v.5)

“**Gado**, que pazeis” (v.13)

1. Identifica a função sintática dos elementos destacados.

(Exercícios de elaboração própria)

Anexo. 17 | Ficha de Gramática

Ano Letivo 2022/2023 | Português 10.ºano

Ficha de Gramática: Funções sintáticas + Orações

1. **Identifica** a função sintática de cada um dos elementos destacados que se seguem.
 - a) Os **campos** são verdes.
 - b) A erva foi comida **pelas ovelhas**.
 - c) “**ovelhas**, que nela/ vosso pasto tendes;” (v.7-8)

2. As frases seguintes integram orações coordenadas.
 - 2.1 **Classifica** as orações sublinhadas.
 - a) Fartei-me de chamar pelo professor, mas ele não me respondeu.
 - b) Querem ir ao cinema ou preferem ficar em casa?
 - c) Ele fala tão bem como escreve.
 - d) Não abras a janela, que entram os mosquitos!

3. As frases seguintes integram **orações subordinadas adverbiais**.
 - 3.1 **Sublinha as orações subordinadas adverbiais e classifica-as**.
 - a) As problemáticas ambientais, quando foram partilhadas nas redes sociais, ganham força.
 - b) Greta Thunberg adquiriu notoriedade porque se tornou um exemplo.
 - c) Os ecologistas trabalham para que o mundo fique melhor.
 - d) Embora se discuta bastante sobre o impacte ambiental, há um longo caminho a percorrer.
 - e) Se todos fizerem reciclagem, é um grande passo para a melhoria das condições ambientais.
 - f) As imagens de incêndios são tão devastadoras que é impossível ficar indiferente.
 - g) As ações ambientais não têm surtido tanto efeito como se precisava que acontecesse.

4. **Classifica** as orações sublinhadas:
 - a) “Campo, que te estendes com verdura bela;” (v.5-6)
 - b) “Ovelhas, que nela vosso pasto tendes;” (v.7-8)